

مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية

مجلة علمية محكمة



إشبيلية
للدراسات والنشر والتوزيع
دمشق - سورية

مجلة
جامعة دمشق
للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية



مجلة علمية محكمة دورية
المجلد ١٥ ــ العدد الرابع ــ ١٩٩٩

شروط النشر في مجلة جامعة دمشق

للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية

تقبل المجلة البحوث العلمية المبتكرة في العلوم الإنسانية والتربوية باللغة العربيــة أو بــإحدى اللغــات الحية، على أن تحقق الشروط التالية:

١- أن يكون البحث جديداً ولم ينشر مضمونه من قبل.

٢- يوضع اسم الباحث وصفته العلمية وعنوانه باللغتين العربية والإنكليزيــة تحـت عنـوان البحـث مباشرة.

٣- يكتب **على ورقة مستقلة** عنوان البحث واسم صاحبه وصفته العلمية مع ملخصيــن عـن البحـث أحدهما باللغة العربية والآخر بإحدى اللغتين الإنكليزية أو الفرنسية على ألاّ يتجــاوز كـل منــهما /١٥٠/ كلمة.

٤- ترسل ثلاث نسخ من البحوث مطبوعة على وجه واحـد مـن الـورق **210 × 297** مـم **(A4)** ومنضدة على الحاسوب (وفق القياس والنموذج المنشور في هذا العدد)، ويرفق مـع هـذه النسـخ **«الديسك»** .

٥ـ يجب ألا يتجاوز عدد صفحات البحث /٣٠/ صفحة بما في ذلــك الأشــكال والرســوم والجـداول والصور والمراجع.

٦- توضع قائمة بالمراجع في آخر البحث على ورقة أو أوراق مستقلة وفق الترتيب الألفباني لأســماء أسر المؤلفين ودون أرقام.

٧- يُتجنب الاختزال مالم يُشر إلى ذلك.

٨- يقدم كل من أشكال البحث مرسوماً بالحبر الأسود على ورقة مستقلة لاتتجاوز أبعادها أبعاد الصفحة النموذجية.

٩- تقدم الصور واضحة على ورق صقيل بأبعاد بطاقة البريد.

١٠- يُضمَّن البحث المقابلات الأجنبية للمصطلحات العربية المستخدمة مرة واحدة عند ورودها لأول مرة.

١١- تخضع البحوث المقدمة للتقويم لبيان مدى صلاحيتها للنشر.

١٢- لاتعاد البحوث إلى أصحابها إذا لم تُقبل للنشر.

١٣- يحصل الباحث (الباحثون) على ثلاث نسخ من العدد الذي ينشر فيه البحث.

١٤- تتم جميع المراسلات باسم:

مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية ــ دمشق ــ الجمهورية العربية السورية

ص.ب: 5735 ــ هاتف: 2215743 ــ فاكس: 2129807

المحتوى

فاعلية قراءة الشفاه والإشارات الدالة على مخارج النطق عند الصم

د. غسان أبو فخر
كلية التربية ــ جامعة دمشق

ملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى وضع التلامذة من حيث قدرتهم على قراءة الشفاه من خلال قائمة لغوية معدة لهذا الغرض، ومعرفة مدى فاعلية استخدام الإشارات الدالة على مخارج النطق كطريقة تعليمية مترافقة مع طريقة قراءة الشفاه لدى تلامذة الصفين الخامس والسادس الابتدائي في معهد التربية الخاصة للصم بدمشق.

بعد اختبار التلامذة إملائياً و الحصول على المعطيات تمت معالجتها إحصائياً وكانت النتائج على النحو الآتي:

١ ــ إن الإدراك البصري للكلام عبر قراءة الشفاه قد اختلف من حيث مستويات المادة اللغوية فالحروف والمقاطع أُدركت بصورة أفضل من الكلمات (الأسماء والأفعال)، وهذه أُدركت بصورة أفضل من الجمل وذلك بمتوسطات قدرها على التوالي: ٨٩,٤٠%، ١٩%وانعدم إلى حد كبير الإدراك في حالة الجمل بالنسبة للصف الخامس، أما بالنسبة للصف السادس فكانت المتوسطات على التوالي: ٤٧,٢٢%، ١٠,٣٣%، ١,٦٦%.

٢ ــ ارتفع الإدراك البصري للكلام عبر قراءة الشفاه مقرونة بالإشارات الدالة على مخارج النطق في مستويات المادة اللغوية فالحروف والمقاطع أدركت بمتوسط قدره ٧٧.٤٦% لدى تلامذة الصف الخامس و ٧١,٩١% لدى تلامذة الصف السادس وقد أدركت الكلمات بمتوسط قدرة ٦١,٧٨% لدى تلامذة الصف الخامس و ٥٢ % لدى تلامذة الصف السادس وقد أدركت الجمل بمتوسط قدرة ٥٤,٩٩% لدى تلامذة الصف الخامس و ٢٢,٤٩% لدى تلامذة الصف السادس.

٣ ـ ظهرت فروق دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين قراءة الشفاه، وقراءة الشفاه مقرونة بالإشارات الدالة على مخارج النطق في مستويات المادة اللغوية كافة من حيث الحروف والمقاطع والكلمات (الأسماء، الأفعال) والجمل، لصالح قراءة الشفاه مقرونة بالإشارات الدالة على مخارج النطق.

الأساس النظري للدراسة

تطورت أساليب التواصل لدى الصم في العقود الأخيرة من هذا القرن تطورا كبيرا، وارتكز هذا التطور بشكل أساسي على اتجاهين رئيسيين هما الاتجاه الإشاري (Manual Approach) والاتجاه الشفوي (Oral Approach) في التواصل. ويرجع الفضل في إرساء دعائم الاتجاه الأول إلى شارل دي ليبيه (١٧١٢ ــ ١٧٨٩ (Ch.M. De L`epée)) حيث كان يعتقد أن الطريقة الوحيدة لتعليم الطفل الأصم تتم عن طريق الإشارة وافتتح أول مدرسة في باريس لتعليم الصم مستخدما هذه الطريقة. ويعود الفضل في الاتجاه الثاني إلى صموئيل هانيك (١٧٢٣-١٧٩٠) (Samuel Heinicke) حيث افتتح أول مدرسة لتعليم الصم في هامبورغ (الدباس، ١٩٩٠ ص٢٠)، وانتقلت فيما بعد إلى ليبزغ، وكان يعتقد بقدرة الطفل الأصم على قراءة الشفاه، كما أن في استطاعته تعلم الكلام ولذلك يعده الكثيرون أبا الطريقة الشفوية (Oral Method).

وفي إنكلترا أيضا أنشأ توماس بريدوود (Thomas Braidwood) في أدنبرة عام (1760) مدرسة للصم، وبعد ذلك أنشأ مدرسة أخرى في لندن، وقد كان يستعمل في تعليم الصم الطريقة الشفوية (فهمي، ١٩٧٧ ص ٧٠).

ومنذ ذلك الحين وهاتان الطريقتان في مد وجزر وبين مؤيد ومعارض، وحجة المؤيدين للطريقة الشفوية هي أن هذه الطريقة تسمح للصم عبر قراءة الشفاه والكلام بالاندماج الاجتماعي والتواصل مع عاديي السمع قدر الإمكان، إضافة إلى ذلك أن طريقة الإشارة لا تفي بأغراض التواصل بخاصة عندما يدور الكلام نحو بعض الكلمات المجردة أو التي لا يمكن تمثيلها بالإشارة لذا لا بد من تعلم الطريقة الشفوية.

أما الذين يؤيدون الطريقة الإشارية فحجتهم في ذلك أن اللغة الطبيعية للصم هي لغة الإشارة في غياب القدرة السمعية، والصم فيما بينهم لا يمكنهم التواصل إلا بلغة

الإشارة، إضافة إلى ذلك أن الطريقة الشفوية تستهلك من الوقت الكثير في تعلمها، وأن المحصول الذي يجنيه الأصم لا يساوي الجهد المبذول. وإذا كانت هناك لغات متعددة للأقليات فلماذا لا تكون لغة الإشارة للأقلية التي تضم الصم.

وبين هذين الاتجاهين الرئيسين ظهرت مجموعة طرائق وأساليب للتواصل الخاص بالصم فظهرت أبجدية الأصابع أو التهجئة الإصبعية (Finger Spelling) التي تعتمد على رسم صورة الحروف الأبجدية بأصابع يد واحدة أو باليدين وهي طريقة في إطار الطريقة الإشارية اليدوية. وهذه الطريقة عبارة عن وسيلة تفاهم تتخذ فيها اليد الواحدة، أو اليدان وضعا معينا لكل حرف من حروف اللغة وتتميز بدقتها في إيضاح ونقل التركيب الصحيح للكلمة. وأول من ابتدع هذه الطريقة معلم الصم الإسباني بونيه (Bonet) الذي نشرها ضمن كتاب له في عام (١٦٢٠). وقد تم إقرار هذه الطريقة من قبل الاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم بناء على أسس ومعايير تتلخص فيما يلي:

١. سهولة الحركة في تمثيل الحروف.

٢. أن يكون تمثيل الحرف مشابها ما أمكن لشكل الحرف الأبجدي أو دالا على ما يتميز به.

٣. الاقتصار على الحد الأدنى في الجهد العضلي المبذول لتمثيل شكل الحرف.

٤. اعتماد اليد الواحدة في تمثيل أبجدية الأصابع على أن تستخدم اليد الثانية لتأدية الحركة.

٥. استخدام أسلوب مواجهة كف اليد للمستقبل ما أمكن ذلك (الدباس، ١٩٩٥ ص٣٢).

أما طريقة الإشارات الدالة على مخارج النطق التي أرست دعائمها عميدة المدربين على النطق في فرنسا السيدة بوريل ـ ميزوني (Borel-Maisonny) في السبعينيات من هذا القرن التي تعتمد على استخدام الإشارة اليدوية لمساعدة الطفل الأصم على إدراك وفهم حركات أعضاء النطق والأصوات اللغوية (الإشارة إلى مكان مخرج الصوت والإحساس بطريقة خروج الهواء في أثناء النطق والإحساس باحتكاك الهواء في نطق بعض الأصوات) فهي طريقة تندرج في إطار الطريقة الشفوية التي تعتمد أساسا على قراءة الكلام من على شفاه المتكلم لذا يسميها بعضهم قراءة الكلام بدلا من قراءة الشفاه وهي تعني تمييز الكلام وفهمه وتتبعه من حركات الشفاه وعضلات الوجه والجسم وغيرها من الحركات الموضحة للموقف الكلامي (رومانوس، ١٩٩٣).

وهناك طرائق أخرى لتعليم الكلام منها الطريقة الطبيعية والطريقة التي تعتمد على التعويض الطبيعي والتعويض الحسي ـ التقني والتدريب على السمع، والتدريب النطقي.

أما الطريقة الطبيعية فتدعى الطريقة السمعية الكلامية، وهي تعد السمع الوسيلة الرئيسة وإن لم تكن الوحيدة لتطوير الكلام، لذا فهي تعتمد على الاستفادة من حاسة السمع، كما وأنها تعد الكلام الطبيعي، الذي يتألف من جمل وليس من مقاطع صوتية أو حروف، مادة التعليم المثلى، فتوفر للطفل نماذج كلامية سليمة مبسطة. وكل هذا يجب أن يتم من خلال الفعاليات العادية التي يقوم بها الطفل خلال النهار وضمن اهتماماته حتى يتمكن من النطق دون أن يشعر بأن تعلم النطق عبئ ثقيل (الإمام، ١٩٨٨).

أما الطريقة التي تعتمد عدة حواس فهي طريقة تعتمد على الحواس المختلفة من بقايا سمعية وحاسة بصرية وحاسة لمسية اهتزازية في التدريب على النطق والكلام

بخاصة نطق الحروف والمقاطع الصوتية. ويتم التدريب على هذه الطريقة في اتجاهين اثنين:

اتجاه حسي طبيعي: وهو يقوم على تربية الحواس من أجل استقبال المثيرات اللغوية بهدف تعلمها وتكوينها. فعن طريق الحس البصري يمكن للطفل أن يستخدم حركات شفاه المتكلم. وعن طريق الحس اللمسي ـ الاهتزازي يمكنه أن يضع أنامله مثلا على صدر المتكلم أو على حنجرته من أجل أن يتحسس الكيفية التي تهتز بها الأصوات ويحاول أن يجربها بنفسه إلى أن يصل إلى مرحلة تتماثل فيها الاهتزازات التي يحسها عند المتكلم مع الاهتزازات التي يحدثها هو نفسه وذلك عن طريق التغذية الراجعة. ويمكن استثمار البقايا السمعية في تمييز الأصوات وتكوين النطق عن طريق السمع المتبقي.

اتجاه حسي تقاني: وهو يقوم على استخدام الحواس المختلفة عبر الأجهزة التقانية من أجل تكوين النطق الصحيح والسليم. وهذه الأجهزة قد تكون بصرية بحيث تنقل وتترجم الأصوات المنطوقة إلى صورة بصرية. وغالبا ما تستخدم لتصحيح اللفظ وتكوين الجانب الصوتي. أما الأجهزة اللمسية ـ الاهتزازية فهي تنقل الرموز الصوتية وتترجمها إلى اهتزازات ميكانيكية ذات قدرة كافية من أجل أن تدرك عبر حاسة اللمس. في حين أن الأجهزة التقانية الصوتية تعمل على تضخيم الأصوات وتنقيتها بحيث تصل عبر البقايا السمعية. وهناك جهاز تقاني يجمع بين هذه الأجهزة تطلق عليه تسمية عديد المعوضات (Polycompensateurs). وهو عبارة عن جهاز متكامل يحتوي على شاشة تظهر عليها صور وأشكال مختلفة باختلاف الأصوات التي تتحول إلى إشارات ضوئية وتدرك عبر البصر ووجود لوحة معدنية يوجد عليها عشر قطع تحدث اهتزازا بعدد أصابع اليد بحيث يتم تمييز الأصوات عبر ما تحدثه هذه القطع من اهتزازات تؤثر في أصابع اليد. وهناك سماعات توضع على الأذنين. ويتضمن

الجهاز "مِصْواتاً (مكرفونا)" تنطق عبره الحروف والمقاطع، ويتصل هذا "المِصوات (المكروفون)" بدارة تصل إلى الشاشة والقطع المعدنية والسماعات. وعندما ينطق المعلم الحروف أو المقاطع فإنها تصل عبر القنوات البصرية واللمسية المختلفة وعن طريق البقايا السمعية ويدركها الطفل على شكل معين. وفي عملية التعليم يحاول الطفل أن يقلد نطق المعلم بشكل تدريجي حتى يصل إلى إدراك مشابه لما يدركه من معلمه في مثال معطى محدد (أبو فخر، ١٩٩١ ص ٨٢-٨٣).

أما التدريب السمعي فيقصد به جملة المثيرات الصوتية الكلامية وغير الكلامية التي تستخدم بهدف إثارة البقايا السمعية عند الطفل المعوق سمعيا وذلك باستخدام معينات سمعية أو من دون استخدامها. والتدريب السمعي لا يحسن مستوى السمع، ولكنه يدرب الطفل على الاستماع للأصوات وتمييزها مما يؤدي إلى تحسين لفظه ويساعده على تقدمه الدراسي وحسن تواصله مع الآخرين (أبو فخر، ١٩٩١ ص٦١).

وظهرت في السنوات الأخيرة محاولات للتوفيق بين أكثر من طريقة وذلك عبر محاولات لجمع طريقتين مع بعضهما مثل طريقة باجيه جورمان (Paget Gorman,1970) وهي تعتمد على جمع الإشارات وترتيبها وفق قواعد اللغة واستعمالها مع النطق والسماعات لتسهيل اكتساب الطفل للغة وتعلمها في سن مبكرة (نقلا عن Graing,1976)

وهناك طريقة روشيستر (Roschester Method) وتجمع هذه الطريقة بين استعمال التهجي الإصبعي وقراءة الشفاه أو الكلام فتقلل من عيوب هذه الطريقة والصعاب التي يواجهها الطفل في أثناء تتبعه للكلام مع استعمال السماعات منذ سن مبكرة. (السيد مرعي، ١٩٨٨ ص ١٠،١١)

إلا أن الطريقة التوفيقية التي تجمع بين مختلف الطرائق والتي تلاقي في الوقت الحاضر رواجا وقبولا كبيرين هي طريقة التواصل الكلي (Total Communication Method) وهي طريقة تهتم باستعمال طريقة أو عدة طرائق من التواصل الجمعية بما يناسب ظروف ورغبات كل طفل وحاجاته، وظروف الموقف التعليمي بحيث يحقق في النهاية تعلم التلميذ وتقدمه. وقد أثبتت مجموعة من الدراسات إيجابية هذه الطريقة مما يجعلها طريقة مثلى في تعليم التلاميذ الصم، من هذه الدراسات دراسة شلزنجر وميدو (Schlesinger and Meadow,1972) ودراسة بريل (Brill G.1969) R.ودراسات أخرى.

وتؤكد هذه الدراسات أن لهذه الطريقة مزايا يمكن أن نوجزها بما يلي:

زيادة تفاعل الطفل مع أفراد أسرته وسائر أفراد المجتمع، وزيادة معلوماته. فالتواصل أساسا أداة تستخدم للحصول على المعرفة وتبادل الأفكار والمشاعر بين فردين ويعتمد المدى الذي نصل فيه إلى تحقيق ذلك على الطريقة المناسبة للتواصل. كما وتحل هذه الطريقة مشكلات الطفل النفسية والاجتماعية عن طريق استخدامه لطريقة تواصل مناسبة لقدراته واستعداداته ولا تشعره بالعجز في أثناء تفاعله مع الآخرين.

إلا أن من يمارس هذه الطريقة في الوقت الحالي له عليها عدة مآخذ منها:

١ ـ لا يستطيع من يقوم بهذه الطريقة أن يتقن طرائق التواصل كافة سواء كانت وصفية أم تهجي إصبعي أم قراءة شفاه ليعطي لكل تلميذ ما يناسبه.

٢ ــ إذا كانت طريقة التواصل الكلي تعطي الحرية للتلميذ أن يختار ويفاضل بين الطرائق بما ينسجم مع قدراته فغالبا ما يلجأ إلى طريقة الإشارة ويستبعد طرائق التواصل الأخرى.

٣ ــ تؤثر هذه الطريقة في النمو الكلامي للطفل الأصم وتبعده عن تعلم قراءة الشفاه والكلام بخاصة إذا وجد الطفل الجو التربوي الملائم لذلك.

وإذا كانت هذه المآخذ لا تقلل من جدوى طريقة التواصل الكلي وأهميتها إذا روعي التطبيق والتدريب الجيد لها وإعداد المعلمين المدربين اللازمين لتطبيقها، فإن الواقع العملي والتربوي يكشف عن مسائل لها صلة بهذه المآخذ.

وسنتوقف عند طريقة قراءة الشفاه و الإشارات الدالة المساعدة على مخارج النطق لكونها موضوع الدراسة.

قراءة الشفاه (Lip Reading)

تعني قراءة الشفاه استخدام الصم لحاسة البصر ــ في غياب القدرة السمعية ــ في تتبع الكلام وفهمه من خلال مراقبة جهاز النطق وأعضائه من شفاه ولسان وعضلات الوجه وكل ما يفيد في الموقف الكلامي. ويفضل بعضهم استخدام مصطلح قراءة الكلام (Speech Reading) لكونه يتضمن عددا من المهارات البصرية الصادرة عن الوجه بالإضافة إلى الدلائل البصرية الصادرة عن شفتي المتكلم، في حين أن مصطلح قراءة الشفاه يشير إلى الدلائل البصرية الصادرة عن شفتي المتكلم فقط (الروسان، ١٩٨٩ ص ١٤٧). غير أن البصر لا يمكن أن يعوض بشكل كامل حاسة السمع المفقودة في استقبال البنى الكلامية، فقراءة الشفاه تعاني كطريقة لتتبع الكلام من صعوبتين:

الأولى: تتجسد في أن أقساما من جهاز النطق غير مرئية تماما مما لا يسمح بمعرفة ومتابعة كل الحروف المنطوقة مثل الحروف الحنجرية التي تنطق من أسفل الحلق

(غ، ع، ح، خ، ....) والصعوبة الثانية تتجسد في أن كثيرا من مخارج الحروف وحركات أعضاء النطق متشابهة ولها الصورة الشفوية نفسها تقريبا.وهذا ما يجعل من صورة هذه الحروف عند قارئ الشفاه تلتبس مع بعضها وذلك لتشابه رسمها الشفوي مثل حرفي السين والشين، والطاء والضاد، والدال والتاء ... وعلى هذا النحو فالأصوات التي تميز بوضوح بوساطة السمع، تختلط أو تلتبس عبر الرؤية البصرية لأنها تمثل صورا متماثلة على الشفاه. فإذا كان الأمر كذلك بالنسبة للأصم فكيف يمكنه التوصل إلى فهم الكلام؟

يتوصل الأصم إلى فهم الكلام عبر التدخل الذهني والتنبؤ الذي يقوم به أو التخمين في حال عدم قدرته على فك الرموز الصوتية مثلما نفعل نحن العاديين عندما نقرأ جملة مكتوبة وبعض من كلماتها غير مقروء فنلجأ إلى التخمين والتنبؤ كي يستقيم المعنى أو نكمل الكلمة عندما يكون بعض من حروفها ناقصا أو غير واضح وهذا ما يسمى بالتأويل العقلي أو التخمين (Suppleance Mental) ولكن التكميل العقلي الذي يقوم على التأويل أو التخمين، يرتبط بمجموعة من الذكريات أو الخبرات اللفظية و القواعدية والفكرية وهذه الخبرات هي التي تؤثر تأثيرا كبيرا في عملية تأويل أو تكميل النواقص. فمثلا إذا أخذنا نوعا من الخبرة الفكرية البصرية فإن الأصم الصغير الذي لم يعرف بعد الكلام فإنه يراقب الصورة الشفوية ليطابقها مع الفكرة، فالأم التي تلفظ جملة مثل (افتح الباب) فإن الطفل يعبر عن فهمه بفتح الباب (ينفذ صيغة الأمر) وقبل الوصول إلى هذا المستوى يكون الطفل بالطبع قد تلقى عددا من المرات في صيغة الأمر بحيث ترتبط الفكرة مع صورتها المرئية على الشفاه (Maspet et. al, 1966).

إن الإشارات الدالة على مخارج النطق كطريقة تعليمية مفيدة في فك الرموز الصوتية التي يتعذر على قارئ الشفاه فهمها. وهي تحل محل التخمين العقلي والفرق بينهما أن التخمين العقلي يمكن أن يستخدم في الحياة العادية والمدرسية في

حين أن الإشارات الدالة على مخارج النطق يقتصر استخدامها في مجال التدريب النطقي والعمل المدرسي.

ويشير ساندرز (Sanders, 1971) ــ نقلا عن الروسان (١٩٨٩) ــ إلى طريقتين من طرق تنمية مهارة قراءة الشفاه أو الكلام لدى المعوقين سمعيا:

١. الطريقة التحليلية: وفيها يركز المعوق سمعيا على كل حركة من حركات شفتي المتكلم ثم ينظمها معا لتشكل المعنى المقصود.

٢. الطريقة التركيبية: وفيها يركز المعوق سمعيا على معنى الكلام أكثر من تركيزه على حركة شفتي المتكلم لكل مقطع من مقاطع الكلام.

ومهما تكن الطريقة التي تنمى بها مهارة قراءة الشفاهأو الكلام، فإن نجاح الطريقة، أيا كانت يعتمد اعتمادا أساسيا على مدى فهم المعوق سمعيا للمثيرات البصرية المصاحبة للكلام، والتي تمثل تلك المثيرات البصرية النابعة من بيئة الفرد كتعبيرات الوجه وحركة اليدين ومدى سرعة المتحدث ومدى ألفة موضوع الحديث ومدى مواجهة المتحدث والقدرة العقلية للمعوق سمعيا.

العوامل المؤدية إلى قراءة أفضل بالشفاه

تلعب في قراءة الشفاه عوامل متعددة من بينها عوامل تتصل بالطفل كالعوامل الشخصية (القدرة على الانتباه، التذكر، القدرة العقلية ...) وعوامل تربوية مثل: (التدريب المبكر على قراءة الشفاه، استخدام السماعة والتشجيع على الكلام والنطق) ومن ثم عوامل تتصل بالمعلم واهتمامه بهذه الطريقة مثل سرعته في الأداء والاهتمام بأوضاع التلاميذ من حيث الرؤية وتقديم المواد المدرسية عبر هذه الطريقة وطرائق أخرى. وقد تم دراسة العوامل المساعدة فأظهرت دراسة في أمريكا لفريزنيا وكويلي (Firisina et Quigly,1971) العوامل التالية:

١ ــ سرعة الكلام: لقد تبين أن الكلام في سرعة بطيئة ولكن ليست بطيئة جدا أفضل من الكلام بسرعة عادية فقد ظهر على شريط تم تسجيل عشرين جملة عليه بسرعات مختلفة ٨٠%، ٦٧%، ٥٨% من السرعة العادية أن السرعة المثلى للكلام من أجل قراءته على الشفاه هي السرعة المتوسطة ٦٧%.

٢ ــ الإقامة: تبين أن الأطفال الصم الموجودين في القسم الخارجي كانت نتائجهم أفضل من الأطفال الذين يقيمون إقامة داخلية في المدرسة أو المؤسسة.

٣ ــ القدرات الفردية: تلعب القدرات الفردية من حيث القدرة على التركيز البصري والانتباه دورا إيجابيا في القدرة على قراءة الشفاه.

وأظهرت دراسة أخرى في فرنسا على يد ميلسنت (M ilcent.1971) تم فيها تحديد العوامل التالية:

١ ــ معرفة اللغة: إن الأطفال الذين وفد عليهم الصمم في سن متأخرة أعطوا نتائج أفضل قياسا بالأطفال الصم منذ الولادة وذلك بفضل الخبرة اللغوية السابقة.

٢ ــ الاستعمال المتزامن لقراءة الشفاه مع وجود بقايا سمعية: لقد أظهر ضعاف السمع قدرة على قراءة الشفاه أفضل من ذوي الصمم الكلي وهذا يؤكد الدارة الطبيعية بين السمع وقراءة الشفاه، حيث إن قراءة الشفاه تسمح بتمييز الكلام المنطوق، والسمع يميز ما هو صامت وصوتي من الحروف.

٣ ــ التدريب المبكر على قراءة الشفاه: لقد أظهر الأطفال الصم لآباء صم نتائج أفضل من أولئك الذين هم أطفال صم لآباء عاديين في سمعهم ويعود ذلك لمشاركة الآباء أولادهم في الحركات والإيماءات والأنماط اللغوية المعتادة ذات الطبيعة المشتركة في الحالة الأولى.

٤ ــ الاستعمال المتكرر للكلام: إن الأطفال الذين يستخدمون الكلام أظهروا نتائج أفضل بقراءة الشفاه من أولئك الذين لا يتكلمون، وهذا يؤكد الدارة بين النطق وقراءة الشفاه.

٥ ــ المستوى العقلي: أظهر الأطفال الذين يتجاوز مستوى ذكائهم ١٠٠ نتائج أفضل من الأطفال الآخرين الذين يقل مستوى ذكائهم عن هذه النسبة.

تشكل هذه المعطيات ــ العوامل ــ معينا لتعليم قراءة الشفاه، وهناك أيضا عوامل أخرى تندرج في تفسير المظاهر البصرية لقراءة الشفاه تلك التي تؤكد تعويد الطفل الأصم أن يتعامل مع الجملة المدركة عبر قراءة الشفاه إدراكا كليا لفهم المعنى لا الوقوف عند الأجزاء والتفاصيل، وأن يخزن في ذاكرته الإيماءات التي يراها في لحظة أخرى تحل أو تكمل المعنى، وأن يعمل على اختيار تلك الإشارات المفيدة ويصطفيها من خلال تكرار الحالة المحيطة بكل أبعاد الموقف الكلامي اللغوي المعطى (Chulliat.1971 P. 67).

تطور قراءة الشفاه داخل الصف:

لقد رأينا أن أحد العوامل المساعدة على قراءة الشفاه التدريب المبكر لذا ينصح الأهل بالحديث مع طفلهم وجها لوجه وبتأن مستخدمين من الكلمات والعبارات ما يمكن أن تكون سهلة التركيب وواضحة تناسب أعمار أولادهم. وعلى المربي أيضا في روضة الأطفال أن يستخدم قراءة الشفاه مع تلاميذه.

وعند بلوغ سن المدرسة (حوالي ٦ سنوات) ينبغي شد انتباه التلاميذ إلى الحركات اللفظية وإظهار أوضاع الشفاه أو اللسان التي تسهم في تمييز الكلمات والأصوات. ولنتذكر كما تقدم أن الإلقاء ينبغي أن يكون بطيئا ولكن ليس ببطء شديد فإن ذلك يعزز قراءة الشفاه ويساعدها.

وفي المرحلة المدرسية يجب أن تقدم كل كلمة جديدة بكل مظاهرها وبخاصة عند لفظها وقراءتها على الشفاه، فالمعلم يظهر دفترا ويقول (هذا دفتر) ويكتب الجملة على السبورة ثم يردد كل التلاميذ معه في الوقت نفسه، وهم ينظرون إلى شفاهه عندما يردد تلك العبارة (هذا دفتر) وفي مرحلة ثانية يقرأ التلاميذ على شفاه المعلم (أظهر دفترا)، وينفذون الأمر وتساعد هذه التغذية الراجعة على الحكم فيما إذا كان تنفيذ العبارة صحيحا.

وشيئا فشيئا يجب أن يتبع تعقد الجمل التقدم في مجال النحو (الاسم، الفعل، حروف الجر..) والطريقة الدقيقة للاختبار في قراءة الشفاه هي الإملاء حيث تطبق على المادة اللغوية المدروسة من قبل التلاميذ. فنملي الجمل في البداية ثم ندخل بعض التغييرات وهناك فائدة في إعطاء عنوان للجمل موضوع الإملاء، وهذا يعزز التأويل العقلي لما لا يدركه التلاميذ بسهولة (Chulliat.1971 Pp. 77-78)

وأخيرا من الضروري ممارسة التأويل العقلي وبطرائق متعددة حيث إن هذا التأويل أو التكميل يؤدي دورا هاما في قراءة الشفاه كأن يوجه الطفل للكشف عن الكلمات التي لا تقدم إليه مباشرة عن طريق قراءة الشفاه بل يتدرب على الإدراك السريع للمعنى العام للجملة أو النص كما يتوقع الأطفال العاديون في حديث ما أن الجملة في هذا السياق ستكون كذا .... ويمكن التدريب على هذه العملية عبر تعبئة الفراغات مثل:

١ ــ صاح .... في الصباح الباكر كوكو

٢ ــ ذهب .... إلى المدرسة ....

ونحن نقدر صعوبة هذه الطريقة والعمل فيها وما يواجهها من صعوبات تؤدي أحيانا للعزوف عنها إذا لم تتخذ الإجراءات اللازمة لسلامة العمل في إطارها.

ومن هذه الإجراءات:

١ ــ الاهتمام ببصر التلاميذ وفحص أولئك الذين لديهم ضعف في بصرهم ليكونوا في المواجهة مباشرة.

٢ ــ أن يتم الكلام من مسافة قريبة من الطفل وفي مواجهته، وتدريجيا يتم تدريبه على أوضاع جانبية أو شبه جانبية.

٣ ــ عندما يتكلم المعلم يجب أن يكون فمه فوق مستوى عين الطفل الملاحظ، وهذا شرط أساسي لإدراك الحركات اللفظية ثم يحاول المعلم أن يغير من هذا الشرط ليكون أقل ملاءمة.

٤ ــ عدم المبالغة في إظهار بعض الحروف والتشديد على حركات النطق لإظهارها مثل إبعاد نقاط تلاقي الشفاه بشكل مبالغ فيه عند لفظ حرف السين أو نفخ الخدين عند لفظ حرف الباء، فهذا يؤدي لأن يقرأ الطفل عن شفاه معلمه، ولا يستطيع القراءة عن شفاه الآخرين.

٥ ــ عدم تحريك الرأس أو إعطاء بعض الحركات الإضافية التي تؤثر في الإدراك وتشتت الانتباه.

٦ ــ عدم اللجوء إلى تقطيع الجملة إلى أجزاء صغيرة على سبيل المثال: دمشق ــ مدينة ــ جميلة، وبقدر ما تكون الجملة موحدة البنيان، وموضحة بصوت واحد فإنها تسهل عملية الإدراك والفهم.

٧ ــ يجب أن تكرر الجملة التي لم تفهم لمرتين أو ثلاث وبعدها نلجأ إلى كتابتها.

٨ ــ يجب أن يعتاد الطفل على الأوضاع المختلفة في قراءة الشفاه وأن يتعلم فك الرموز عند الآخرين وذلك باستدعاء معلمين آخرين أو المتدربين لطرح الأسئلة، وقراءة الإجابة على شفاههم.

يستخدم الصم طريقة قراءة الشفاه لتقوية اللغة المنطوقة (المحكية) لما هناك من علاقة بين الاستقبال اللفظي والإرسال اللفظي، وهذه الطريقة مفيدة في العملية التربوية المدرسية، وبالوقت نفسه يستفيد منها المعوق سمعيا في عملية تواصله واندماجه الاجتماعي مع السامعين (العاديين في السمع).

أما الإشارات الدالة على مخارج النطق فهي وسيلة مساعدة للتعرف إلى الأصوات المنطوقة وهي طريقة تدعم اللغة الشفوية والاتصال المنطوق فهي تقوي وتحسن من عملية الاستقبال الكلامي، وبالوقت نفسه تعزز إمكانات التلاميذ عند المخاطبة بالطريق اللغوي نفسه.

ونؤكد في هذه الدراسة أن الطريقة الشفوية طريقة مكملة لطرائق التواصل الأخرى. ويجب ألا نهملها بحجة أن الأطفال لا يستفيدون منها أو فيها من الصعوبة ما تستهلك الوقت الكثير في تعلمها، إذ يحتاج الأطفال ضعيفو السمع والقابلون للاندماج في الجو المدرسي العادي يحتاجون إليها للتواصل مع غيرهم ممن يحيطون بهم.

مشكلة الدراسة وتحديدها

إن طرائق التواصل المتعددة لدى الأصم لا تعني أن كل طريقة مكتفية بذاتها وتستطيع القيام بالعملية الإتصالية، وما تقتضيه هذه العملية من وجود مرسل ومتلق ورسالة لها خصائصها الدلالية والمعنوية، بل تعني أنها مجموعة طرائق تتكامل وتتعاون لتؤدي وظائف الاتصال للفرد الأصم مع محيطه الاجتماعي.

إن طريقة التواصل الإشارية ضرورية للأصم لأنها الطريقة التي يتواصل فيها الصم مع بعضهم، وكذلك الأمر بالنسبة للطريقة الكلامية المنطوقة، فإنها طريقة تمكن الأصم من فهم ما يدور حوله في محيطه العادي المألوف، وهذه الطريقة تشمل من ضمن ما تشمله التربية السمعية، التدريب النطقي، قراءة الشفاه، الإشارات الدالة

على مخارج النطق، وكلها تصب في النهاية إلى الوصول بالطفل الأصم لأن يتواصل ضمن إمكاناته الحسية ــ السمعية والعقلية الاجتماعية مع المحيطين به.

إن واقع الحال في مؤسساتنا يختلف عن ذلك، فثمة إهمال مقصود أو غير مقصود للابتعاد عن الاتجاه الطريقة الشفوية الكلامية وما ينضوي تحتها من أساليب ومن بينها قراءة الشفاه، وذلك بسبب الترويج للطريقة الإشارية ــ اليدوية، هذه الطريقة التي تأخذ اعتبارها في الوقت الحالي، انطلاقا من أن الصم يعدون أن اللغة المنطوقة الشفوية تفرض عليهم فرضا في حين أن، لغتهم الطبيعية هي لغة الإشارة. وبذلك فهم يعدون أنفسهم أقلية لغوية مثل العديد من الجاليات الأجنبية في بلد ما والتي تطالب بالاعتراف بهويتها الثقافية (النصراوي، ١٩٩٧ ص ١٤)، وبعد الدراسات التي وجدت في لغة الإشارة لغة متكاملة، إضافة إلى ذلك سيطرة طريقة التواصل الكلي والفهم المغلوط لبعض جوانبها والتي تسمح للمعلم أو المربي باختيار الطرائق المناسبة للتلاميذ، وبذلك ظهرت لغة الإشارة على أنها الطريقة الأسهل، وبالتالي أخذوا بها مستبعدين شيئا فشيئا الطرائق الكلامية لكونها تحتاج لجهد تعليمي منظم.

ومن هنا فإن مبررات الدراسة تبدو فيما يلي:

١. التقصير الملحوظ في تعليم قراءة الشفاه أو قراءة الكلام، والعزوف عن الطريقة الشفوية المنطوقة في مؤسساتنا.

٢. سيطرة الطرائق الإشارية الوصفية وغير الوصفية مما يحول دون استفادة أولئك التلاميذ الذين لديهم بقايا سمعية، ويمكنهم تعلم الكلام وتلقي المعلومات اللفظية عبر قراءة الشفاه.

٣. حاجة الأصم للتواصل في المجتمع الكبير الذي يتجاوز حدوده مجتمع الصم الضيق. وهذه الحاجة لا تتم إلا بالتدريب على قراءة الشفاه.

٤. حاجة الصم الذين تمكنهم إمكاناتهم من الاندماج التربوي في المدارس العادية للطرائق التي تسمح لهم بالتواصل مع العاديين من زملاء ومعلمين.

٥. ندرة الدراسات في هذا المجال في بيئتنا العربية.

وفي الوقت الذي يجب أن تسير فيه العملية التربوية بطريق التربية المتكاملة للسمع والنطق والإشارة وتربية أوجه الشخصية المختلفة للأصم والاهتمام بطرائق التواصل الممكنة كافة للتلاميذ الصم، نجد أنفسنا أمام الصم وكأننا أمام فئة خاصة من الناس لا يمكننا بناء جسور الاتصال معها، لهذا جاء موضوع الدراسة حول تقصي حال قراءة الشفاه عند الأصم في مؤسساتنا في المرحلة الابتدائية والذي يتجسد كما يقول أحد المربين (إن ما يحدث الآن في المدرسة الابتدائية في العالم العربي يتمثل في عدم إلزام المعلم بمنهج معين لتدريس قراءة الشفاه أو الكلام وتطبيقها بطريق غير مباشر في أثناء شرح المعلم للدروس المختلفة، إذ يعتقد أن الطفل يدرب بشكل كاف على قراءة كلام المعلم في أثناء شرحه لهذه الدروس، وهذا في رأينا تصور خاطئ فلا بد أن يكون هذا التدريب منظما وفق الأسس التي تقوم عليها قراءة الشفاه على أن تقيم نتائجه بالنسبة لكل طفل أول بأول. وليس أدل على فشل هذا التدريب غير المباشر في تعلم الطفل لقراءة الشفاه ما نلاحظه من عدم قدرة الأطفال على استقبال المعلومة بشكل كاف من المعلم) (السيد مرعي، ١٩٨٨ ص ١٩)

وقد وفرت لنا الملاحظة أيضا أن نقف عند حال استخدام الإشارات الدالة على مخارج النطق والكلام والتي يمارسها المعلمون لنعرف حجم ما يستطيع إدراكه التلاميذ للمادة اللغوية عبر قراءة الشفاه والإشارات الدالة على مخارج النطق وبذلك كانت مشكلة الدراسة محددة بالسؤال التالي:

- *ما فعالية طريقة قراءة الشفاه والإشارات الدالة على مخارج النطق لدى عينة من التلامذة الصم؟*

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١ ـ معرفة واقع الحال بالنسبة لطريقة قراءة الشفاه عند الصم وذلك عن طريق معرفة حجم إدراكهم البصري للكلام، وتحليل إدراكهم للمادة اللغوية المعطاة في مستوياتها المختلفة (الحروف والمقاطع، الأسماء والأفعال، الجمل).

٢ ـ معرفة حجم الإدراك البصري للكلام عبر قراءة الشفاه مترافقة مع الإشارات الدالة على مخارج النطق في مستوياتها (الحروف والمقاطع، الأسماء والأفعال، الجمل).

٣ ـ معرفة الفروق بين الإدراك البصري عبر قراءة الشفاه، والإدراك البصري عبر قراءة الشفاه مترافقة مع الإشارات الدالة على مخارج النطق.

٤ ـ تقييم واقع طريقة قراءة الشفاه في المؤسسة وتقديم المقترحات في هذا الشأن.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من خلال الأهداف التي تسعى إليها ومن خلال الموضوع الذي تطرحه، ولا سيما أن مثل هذه الموضوعات نادرة نسبيا في مؤسساتنا العربية، فهذه الدراسة حسب علم الباحث أول دراسة وصفية تحليلية لقراءة الشفاه تقف عند الواقع العملي. لهذا فهذه الدراسة إضافة إلى كونها دراسة أولى يستفاد منها في الميدان العملي التطبيقي التربوي، فهي أيضا يمكن أن تكون معينا للطالب المتدرب في هذا الميدان والمربي في مؤسسات المعوقين سمعيا. وهي ذات أهمية لما قد تضيفه من معلومات حول قراءة الشفاه عند الصم.

أسئلة الدراسة

تجيب الدراسة الحالية بالمعالجة الإحصائية والتحليلية عن الأسئلة التالية:

١. ما حجم الإدراك البصري عبر قراءة الشفاه للقائمة اللغوية المعدة لهذا الغرض؟

٢. ما حجم الإدراك البصري للقائمة اللغوية المعدة لهذا الغرض عبر قراءة الشفاه مقرونة بإشارات دالة على مخارج النطق؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠،٠٥) بين طريقة قراءة الشفاه وقراءة الشفاه مقرونة بإشارات دالة على مخارج النطق بين مجموعات الدراسة لكل من: الحروف الأسماء والأفعال الجمل.

حدود الدراسة:

اقتصرت عينة الدراسة على الأطفال المعوقين سمعيا من تلامذة الصفين الخامس والسادس الابتدائي لعام ١٩٩٧ ــ ١٩٩٨ الموجودين في معهد التربية الخاصة للصم بدمشق.

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات التي تناولت الصم من حيث خصائصهم ومشكلاتهم، وأساليب التواصل عندهم، وتلك التي تناولت آثار الإعاقة السمعية في الفرد من حيث نموه اللغوي والاجتماعي وفي أسرته. إلا أن الدراسات المتصلة بقراءة الشفاه وطرائق التواصل الأخرى قليلة نسبيا بشكل عام ونادرة في بلادنا العربية. وقسم كبير من الدراسات الخاصة بقراءة الشفاه أصبح قديما إلى حد ما، لأن البحث في طرائق التواصل عند الصم تطور تطورا كبيرا وأوجد أشكالا مختلفة من التواصل مثل

الطريقة الجمعية التي تجمع بين طريقتين في التواصل أو الطريقة الكلية التي تسمح باستخدام الطرائق المختلفة تبعا لوضع الطفل من حيث درجة فقدانه للسمع، ومن حيث السن التي حدثت بها الإعاقة، ومن حيث الموقف التعليمي والهدف التربوي. إلا أن ما يسلم به حاليا هو أن طرائق التواصل المختلفة عند الصم سواء كانت الطرائق الشفوية المنطوقة أم الإشارية اليدوية ضرورية لهم، لأن لكل منها جوانبها التي تسهم في تطور إمكانات الطفل على التواصل والتفكير واكتساب المعلومات. وتظل طريقة قراءة الشفاه واحدة من الطرائق التي يحتاجها الأصم من أجل التواصل خارج حدود مجتمعه الضيق من الصم إلى مجتمع السامعين. ويحتاجها أيضا في ظل الخطا الحثيثة لإدماجه في المدارس العادية. ولا تهدف الدراسة الحالية إلى تبني طريقة قراءة الشفاه دون غيرها من الطرائق، وإنما تبقى دراسة ضمن الدراسات التي تهدف إلى المحافظة على هذه الطريقة التي لا غنى عنها إذا ما تم التوجه نحو الإدماج المدرسي والتربوي للصم في المدارس العادية ومن إدماج الأصم في مجتمعه الكبير.

١. دراسات العربية:

يمكن تقسيم الدراسات العربية التي استطاع الباحث الحصول عليها إلى نوعين منها ما يتعلق بلغة الإشارة ومنها ما كان خاصا بقراءة الشفاه.

ففي المجال الأول يشير الروسان (١٩٨٩) إلى دراستين الأولى قام بها كباتيلو (١٩٨٢)، وهي عبارة عن دراسة وصفية هدفت إلى وصف لغة الإشارة التي يستعملها الصم في الأردن. فقد طلب من اثنين من الصم تقديم الإشارات الخاصة بالأبجدية اليدوية والإشارات الخاصة بمائة مفهوم مثل: بيت، الله، رأس، أب...الخ. وتم تصوير هذه الإشارات. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أنه قد تم الاتفاق بين الشخصين موضوع الدراسة على الإشارات الخاصة بـ ٣٢% من الحروف الأبجدية وعلى ٢٦% من [٨]الإشارات الخاصة بالمفاهيم العامة. كما أشارت

الدراسة إلى مدى الثبات في تقويم الإشارات لدى الأصم الأكبر عمرا، والـــذي كـــان بحوالي ٩٠%، في حين أن معامل الثبات الإشارات لدى الأصم الأصغر كان ٨٠%.

أما الدراسة الثانية فقد أجراها عبد القادر (١٩٨٦)، وهي دراســـة مســحية حــول استخدام لغة الإشارة. وتناولت استعمال لغة الإشارة لدى الأطفال الصم فوق التاســعة من العمر في الأردن. بلغ عدد أفراد البحث في هذه الدراسة ٢٥ طفلا، حيث طلـــب منهم أن يقدموا الإشارات الخاصة بـــ ١١٢ مفهوما. وقد تم تصوير هــذه الإشـــارات وتصنيفها. وأشارت النتائج هنا إلى اتفاق أفراد العينة في إشـــارات الأفعـــال بنســبة ٧٥% والجسم وأعضائه بنسبة ٦٢% و المدرســـة بنســبة ٥٠% والرياضـــة ٥٠% والملابس ٥٠% والطعام ٣٠,٧%.

أما الدراسات من النوع الثاني والخاصة بقـــراءة الشـــفاه والتـــي اســتطاع البـــاحث الحصول عليها فقد كانت الدراسات التالية:

١) دراسة الصعب (١٩٧٢): وهي دراسة مقدمة إلى المؤتمر العربـــي الثـــاني للهيئات العاملة في رعاية الصم في دمشق المعقود بين ٢٧-٢٩ نيسان ١٩٧٢.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية قراءة الشفاه عنـــد الصـــم فـــي تلقـــي المعلومات اللفظية. أجريت الدراسة على عينتين من الطلبة الصـــم فـــي مدينـــة الرياض، إحداهما ضابطة اشتملت على ستة طلاب،والثانية تجريبية اشتملت علـــى ثمانية طلاب. وكانت المجموعتان متماثلتين من حيث السن والقدرات العقلية.

تم تدريب المجموعة التجريبية بمعدل درس في الأسبوع ولمدة ستة أشـــهر علـــى قراءة الشفاه. وبقيت المجموعة الضابطة دون تدريب. وفي نهاية فـــترة التدريـــب تم اختبار المجموعتين إملائيا بمادة لغوية مؤلفة من مجموعة أرقام وأسئلة مكونـــة من عشرين بندا على نحو ما اسمك، كم الساعة الآن، صباح الخير....الخ. وقـــد ظهر أن المجموعة التجريبية قد أدركت ١٥٣ إجابة صحيحة من أصـــل ١٦٠، أي

تم تمييز ١٩ إجابة صحيحة من أصل ٢٠، في حين بلغت الإجابات الصحيحة لدى المجموعة الضابطة ٤٩ من أصل ١٢٠، أي تم تمييز ٨ أسئلة بإجابات صحيحة من أصل ٢٠ سؤالا.

٢) دراسة مرعي (١٩٨٨): دراسة نظرية قدمت للندوة العلمية الرابعة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم أظهر فيها مزايا هذه الطريقة والصعوبات التي تواجهها ووجوب الاهتمام بها.د

٣) راسة النصراوي (١٩٩٧): دراسة نظرية مقدمة في إطار الدورة التدريبية لمدربي معلمات معاهد التربية الخاصة للصم في دمشق. وقد وضح فيها طريقة قراءة الشفاه لدى الصم وأسباب العزوف عن الاهتمام بها في بعض البلدان بسبب عدم فعاليتها. غير أنه يؤكد كذلك المزايا التي تتصف بها هذه الطريقة أهمها إعداد الأصم للاندماج في المجتمع الواسع بالإضافة إلى أنها تستجيب لرغبة الأولياء في الحد من مظاهر الإعاقة وتقريب أبنائهم من عالم المتكلمين.

وبصورة عامة لا نقف عند دورة تدريبية أو مؤتمر أو ندوة خاصة بالصم في معظم البلاد العربية إلا ونجد فصلا أو عنوانا خاصا بقراءة الشفاه بخاصة تلك الندوات والدورات التي تتناول أساليب التواصل عند الصم، غير أنها تفتقر للدراسات الميدانية والتجريبية.

٢. الدراسات الأجنبية:

أ. دراسة أوينغ (Ewing,1944): ذكرت هذه الدراسة في المجلة العامة لتعليم المعوقين سمعيا في فرنسا، (عدد خاص، ١٩٧١). وهدفت إلى معرفة قراءة الشفاه في تمييز الجمل، ثم قراءة الشفاه مقرونة باستخدام البقايا السمعية. اشتملت عينة الدراسة على ٩٢ فردا أصم تراوحت أعمارهم ما بين ١٧-٩٢ سنة. وعرضت عليهم مجموعة جمل لمعرفة مدى قدرتهم على

تمييزها في حالات مختلفة (قراءة الشفاه فقط، قراءة الشفاه مقرونة باستخدام البقايا السمعية مع وجود السماعة أو من دونها). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن إدراك العينة للجمل اللغوية في الحالات المختلفة كانت كما يلي:

- تم تمييز الجمل باستخدام السمع فقط من دون سماعات ومن دون قراءة الشفاه بنسبة بلغت ٢١%.
- تم تمييز الجمل باستخدام السمع مع السماعات ولكن من دون قراءة الشفاه بنسبة بلغت ٤٦%.
- تم تمييز الجمل باستخدام السمع من دون السماعات ومع قراءة الشفاه بنسبة بلغت ٤٦%.
- تم تمييز الجمل باستخدام السمع مع السماعات ومع قراءة الشفاه بنسبة بلغت ٩٠%.
- ويستنتج من هذه المعطيات أن التمييز الصحيح للجمل في أحسن حالاته يكون عند استخدام قراءة الشفاه مقرونة باستخدام البقايا السمعية عبر جهاز مساعد (السماعة).

ب. دراسة فريزينا (١٩٧١): ذكرت هذه الدراسة في المجلة العامة لتعليم المعوقين سمعيا في فرنسا، (عدد خاص، ١٩٧١).

أظهرت هذه الدراسة أن القراءة الشفاهية أو قراءة الكلام يمكنها أن تجلب للدماغ معلومات حول الرسالة الشفوية المنطوقة بفعالية تقدر نسبتها من ٤٠-٥٠% من الكلام، وأن فعالية البقايا السمعية في الإدراك الصوتي للكلام تتوزع بحسب درجة الفقدان السمعي بحيث تتراوح من ٠-٧٠% من الكلام. أما حين يجتمع استخدام القناتين السمعية (البقايا السمعية) والبصرية (قراءة الشفاه) فتزداد الفعالية ما بين

٤٠-٧٥% من الكلام. وتؤكد هذه الدراسة دراسة أوينغ من حيث فعالية اقتران البقايا السمعية مع قراءة الشفاه في الإدراك الكلامي.

دراسة أبي فخر (Abou Fakher, ١٩٨٢): دور المحللات الحسية [١] المختلفة في إعادة اللغة وتكوينها لدى الصم. أطروحة دكتوراه جامعة "بابش بولياي" كلوج نابوكا ــ رومانيا.

تناول البحث جزءا خاصا بالإدراك البصري للكلام عبر قراءة الشفاه. وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى الإدراك البصري للكلام بمكوناته المختلفة عبر قراءة الشفاه. تكونت عينة البحث من ثلاث مجموعات تجريبية، ضمت المجموعة الأولى ستة تلاميذ صم من التلاميذ المدموجين في المدرسة العادية، والمجموعة الثانية ٥٢ تلميذا من الأطفال الصم التابعين لمركز الصم في مدينة كلوج نابوكا وهم من الصفوف الرابع والخامس والسادس، وضمت المجموعة الثالثة ١٧ تلميذا من السامعين اليافعين.

---

[١] محلل Analysator: مصطلح وضعه عالم النفس الفيزيولوجي بافلوف، حيث يقصد فيه الوحدة التشريحية - الفيزيولوجية لجهاز حسي ما. وتتمثل وظيفة المحلل في التحليل والتركيب للمثيرات الحسية. وينطوي المحلل كوحدة تشريحية على ثلاثة أقسام: محيطي ووسيط ومركزي. فإذا أخذنا المحلل السمعي كمثال فإنه يمكننا القول: إن القسم المحيطي عبارة عن الأذن الخارجية والوسطى والقسم الوسيط هو الأذن الداخلية والسيالات العصبية، في حين أن القسم المركزي يتمثل في مركز السمع على مستوى القشرة الدماغية الذي يفسر ويعالج ويستجيب. فالمحلل بالمعنى الواسع هو الجهاز الحسي للمستقبلات Receptors وطرائق نقل المثير ومراكز القشرة الدماغية الخاصة بالجهاز المعني، الذي يتيح من إنتاج الانطباعات الخارجية عند إثارة أو تنبيه المستقبل. كما ويستخدم المحلل بالمعنى الضيق كمرادف للمستقبل Receptor.

أداة البحث:

كانت أداة البحث مادة لغوية مسجلة على شريط فيديو منطوقة من قبل معلم خبير بقراءة الشفاه. وتكونت المادة اللغوية من ١١ حرفا، خمسة حروف منها كانت حروفا صوتية A,E,I,O,U ، وستة منها كانت حروفا صامتة (كانت ثلاثة منها حروفا انفجارية مهموسة K,P,T، وثلاثة احتكاكية S,F, . كما وتكونت المادة اللغوية من مجموعة مقاطع اتخذت صيغة مركبة للحروف المذكورة، أي حرف صوتي+حرف ساكن وبالعكس. كما ضمت مجموعة من الكلمات تم اختيارها على أساس تنوعها المقطعي (من مقطع واحد ومقطعين وثلاثة مقاطع...). وأظهرت نتائج الدراسة أنه قد تم تمييز الحروف لدى المجموعة الأولى بنسبة ٧٦،٩٤% وبنسبة ٤٥،١١% لدى المجموعة الثانية و بنسبة ٤٠, ٢٢% لدى المجموعة الثالثة. وقد جرى تحليل النسب المئوية للحروف الصوتية والصامتة، وكذلك بالنسبة لكل حرف من الحروف ومدى إدراك كل مجموعة من المجموعات التجريبية لها. ثم أجري تحليل الالتباس لكل حرف من هذه الحروف ومدى إدراك كل مجموعة من المجموعات التجريبية لها.

أما بالنسبة لتمييز المقاطع من حيث تركيبها فقد تراوحت النسبة بين ٤٠ و ٧٠%. وقد تم تمييز الكلمات بنسبة ٨١،٣٢ لدى المجموعة الأولى وبنسبة ٤٢،٦٤% لدى المجموعة الثانية، وبنسبة ٤٥،٥٦% لدى المجموعة الثالثة. وقد جرى تحليل لأنواع التركيبات المختلفة للكلمات من حيث هي تركيب مؤلف من مقطع واحد أو من مقطعين أو ثلاثة أو أربعة...

ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن الإدراك البصري للكلام عبر قراءة الشفاه للأطفال الذين تم دمجهم في المدرسة العادية مرتفع قياسا بالمجموعات الأخرى لأنهم يستخدمون هذه الطريقة بشكل دائم ويركزون عليها في تلقي

المعلومات اللفظية ثم يلي ذلك الأطفال الصم الموجودون في مراكز خاصة بهم. وإن الإدراك البصري عبر قراءة الشفاه يستخدمه الإنسان العادي في سمعه في المواقف المختلفة التي يتعذر عليه سماع المحادثة العادية.

وخلاصة لما تقدم من هذه الدراسات التي وفرت للباحث إمكان الاطلاع عليها نجد أن منها من بحث في لغة الإشارات المتفق عليها أو التي يظهر فيها الاتفاق بين الصم الصغار والكبار. وهناك من بحث طريقة قراءة الشفاه مستقلة ومنها من بحث قراءة الشفاه مقرونة بالبقايا السمعية ومنها من تحرى بالتحليل إمكان هذه الطريقة في تمييز المادة اللغوية من حيث هي حروف وكلمات ومقاطع. وكل هذه تشكل الأساس في دراسة قراءة الشفاه وفاعليتها عندما تكون مقرونة بالإشارات الدالة على مخارج النطق وتحري وضعها في مؤسسات التربية الخاصة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

أ ـــ عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من /٣٦/ تلميذا وتلميذة من الصفين الخامس والسادس الابتدائي في معهد التربية الخاصة للصم بمدينة دمشق توزعوا إلى /٢٤/ تلميذا وتلميذة من الصف الخامس موزعين في شعب ثلاث، و /١٢/ تلميذا وتلميذة من الصف السادس موزعين في شعبتين وهذا العدد هو الموجود في أثناء تطبيق الدراسة.

تم اختيار هذين الصفين لكون التلامذة قد مروا بخبرة لغوية كافية وقد تمرسوا في أساليب التواصل المختلفة مما يسهل من عملية استيعاب التعليمات ولهذا فإن عينة البحث تم اختيارها بطريقة عمدية وليست عشوائية.

ب ــ أداة الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة قائمة لغوية أو أداة اختبار لغوي لقياس القدرة على قراءة الشفاه والإشارات الدالة على مخارج النطق وقد تضمن هذا الاختبار اللغوي قائمة مؤلفة من مجموعة حروف ومقاطع وأسماء وأفعال وجمل.

وقد تم الرجوع إلى بعض الدراسات اللغوية (الحمداني، ١٩٨٢) التي تناولت الحروف ومخارجها من حيث السواكن والحركات، ومن حيث كونها انفجارية واحتكاكية وشفوية ونسبة ظهورها في اللغة ومخارجها بدءا من أقصى الحلق كحرف الهاء إلى الحرف الشفوي الباء أو الحرف الشفوي الخيشمي الفاء. كما تم الرجوع إلى كتب الصف الخامس والسادس لاختيار الكلمات والجمل.

لقد تم اختيار مجموعة حروف، الساكنة منها بلغت اثني عشر حرفا (م، ف، ل، ث، ظ، د، ز، ص، ش، ك، خ، ح) والمتحركة منها (أ، و، ي).

كما تم اختيار اثني عشر مقطعا مؤلفا من حرف ساكن وحرف متحرك وهي (مو، فو، لو، ثو، ظا، دا، زا، صا، شي، كي، خي، حي) وهذه الحروف والمقاطع مادة صوتية لا معنى لها.

وتم اختيار عشرة أسماء مألوفة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية من أفراد العينة وهي: باب، ذئب، كأس، رباب، مدينة، سيارة، محفظة، مدرسة، كتاب، طاولة. و هذه الأسماء مكونة من مقطعين وأكثر ولها معنى ومختلفة في تركيباتها اللغوية فبينما كلمة باب ذات صورة شفوية يمكن تمييز حروفها، فإن كلمة كأس أو ذئب كلمات يتوسطها حرف الهمزة وهو صوت انفجاري مزماري مهموس يصعب تمييزه.

وتم اختيار خمسة عشر فعلا مؤلفا من مقطعين أو أفعال مؤلفة من ثلاثة مقاطع وأكثر وهي على التوالي: نم، قم، دع، كل، نام، قام، راح، ذاق، وجد، وصل، وعد، وثب، ودع، دحرج، استعمل.

وتم اختيار عشرة جمل مألوفة قدر الإمكان وكلماتها من كتب القراءة والتعبير للصفين الخامس والسادس وهي:

١ ــ دمشق مدينة جميلة. ٢ ــ ذهب أحمد إلى السوق.

٣ ــ أمي في البيت. ٤ ــ فرح الأولاد بيوم العيد.

٥ ــ تقف السيارة عند الإشارة الحمراء. ٦ ــ أصابع اليد خمسة.

٧ ــ أكل الأرنب الجزر. ٨ ــ يحب التلميذ معلمته.

٩ ــ أغسل وجهي كل صباح. ١٠ ــ شاهد أحمد برنامج التلفاز.

وقد تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، اثنان من قسم المناهج -تخصص لغة عربية- واثنان من قسم الصحة النفسية -تخصص التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة دمشق. وحدد الهدف من الأداة بأنه معرفة القدرة التمييزية لدى التلاميذ الصم للمادة اللغوية عبر قراءة الشفاه أو قراءة الكلام. وطلب من المحكمين تقدير مدى ملاءمة المكونات اللغوية الموجودة في القائمة من أجل اختبار قدرة التلاميذ الصم في مدى قدرتهم على القراءة الشفوية. واتفق المحكمون على أن القائمة ملائمة للغاية الموضوعة من أجلها باستثناء بعض التعديلات التي حصلت في مستوى الجمل. وقد تم الأخذ بالتعديلات المقترحة آخذين بعين الاعتبار أن القائمة (الاختبار) أقرب لأن يكون اختبارا تحصيليا، وبالتالي فهو لا يحتاج إلا لاختبار صدق المحتوى.

أما التحقق من ثبات أداة الدراسة فقد تم من خلال إعداد قائمة لغوية أخرى بطريقة الأشكال المتعادلة أو المتكافئة، بحيث ضمت مجموعة من الحروف الصامتة والصوتية أيضا، أي بقية الحروف في اللغة العربية، حيث تم التكافؤ بين الحرفين التاء في قائمة والثاء في قائمة أخرى مثلا، وبين الخاء والغين والحاء والعين والميم

والنون انطلاقا من تشابه مخارج النطق. وكذلك الحال بين المقاطع حيث تم دمج حرف صامت زائد حرف صوتي فتم التعادل بين (مو ـ نو، تو ـ ثو، خي ـ غي، عي ـ حي...وهكذا دواليك بالنسبة لبقية المقاطع. أما بالنسبة للأفعال والأسماء (الكلمات) المؤلفة من مقطعين أو أكثر فقد صيغت كلمات متكافئة على نحو سيارة- طيارة، مدينة-مديرة، راح-لاح....والشيء نفسه ينطبق على اختيار الجمل التي اختيرت من منهاجي الصف الخامس والسادس الابتدائي. وقد أعطي الاختبار المكافئ بعد الاختبار موضوع البحث بفاصل زمني مقداره ساعة واحدة.

وقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من ١٠ تلاميذ، خمسة من الصف السادس وخمسة من الصف الخامس، ممن تم استبعادهم من عينة الدراسة. وطبق الاختباران على العينة بفاصل زمني مقداره ساعة. وتم حساب نتائج الاختبارين بحيث أعطي لكل حرف أو مقطع أو كلمة أو جملة تم تمييزها بشكل صحيح درجة واحدة. وكان مجموع الدرجات ٢٧ للحروف والمقاطع، و ٢٥ للكلمات و ١٠ درجات للجمل. أي ما مجموعه ٦٢ درجة. وتم حساب معامل الارتباط بين نتائج الاختبارين حسب معامل ارتباط الرتب أو معامل سبيرمان. ولاستخراج معامل الرتب تم تحويل قيم ما تم تمييزه من التلامذة للقائمتين اللغويتين إلى رتب ثم طرحت رتب أحد الاختبارين من رتب الاختبار الآخر بحيث تم الحصول على فرق الرتب بحسب المعادلة التالية:

$$ر = ١ - \frac{6 \text{مج} ف^2}{ن (ن^٢ - ١)}$$

(مخائيل، ١٩٩٧)

ومن تطبيق هذه المعادلة تم الكشف عن الاتساق في أداء العينة في قدرتها على التمييز للقائمتين المعدتين. وبلغ معامل الارتباط ٠,٧٨، وهو معامل مقبول لتطبيق القائمة اللغوية المعدة لغرض الدراسة.

ج ــ إجراءات الدراسة

لقد تم الاجتماع مع معلمات الصفين الخامس والسادس في معهد التربية الخاصة للصم بدمشق وشرحت لهم أهداف تطبيق هذا الاختبار الإملائي واطلعت المعلمات على القائمة اللغوية المعدة وأخذن التعليمات اللازمة في كيفية قراءة هذه القائمة وإملائها مثل: القراءة المتأنية، وعدم القيام بحركات إضافية لتجنيب التلامذة الالتباس والغموض، وأن تكون المعلمة في مواجهة التلامذة كلهم، وأن تكون في مستوى أعلى من عين الملاحظ، .... كما أخذت التعليمات الخاصة بالتلامذة من حيث توزيعهم للحد من الغش و(النقل من الآخر) وكيفية الإجابات على الورقة المعدة التي رتبت بأرقام متسلسلة مقابل مجموعة الحروف والمقاطع ومجموعة الأسماء والأفعال ومجموعة الجمل.

بعد قيام المعلمات بإملاء القائمة اللغوية جمعت أوراق الإجابات مباشرة وبفاصل يوم واحد أعيدت قراءة المادة اللغوية ولكن بطريقة القراءة بالشفاه مع الإشارات الدالة على مخارج النطق بحيث لم تتأثر هذه القراءة الثانية بالقراءة الأولى لكون التلامذة لم يعرفوا مدى إدراكهم وتمييزهم للمادة الغوية ومدى صحتها عبر قراءة الشفاه ولم يعرفوا فيما إذا كانت إجاباتهم على الإملاء صحيحة أم خاطئة.

بعد جمع الإجابات للتطبيقين الأول والثاني تم تفريغها بحيث رتبت مجموعة الحروف والمقاطع في جدول خاص وحسبت تكرارات الإدراك الصحيح، أو الإجابة الصحيحة، وكذلك الأمر بالنسبة لمستويات اللغة الأخرى من الأسماء والأفعال والجمل، وفي حال تعذر الإجابة على التلاميذ وعدم التمكن من فك الحركة الشفاهية

للحرف أو المقطع أو لبقية مستويات اللغة المذكورة استخدمت تسمية العمود (لا يوجد إدراك). أما إذا التبس لديهم الإدراك أو التمييز لهذه المستويات في حال عدم قدرتهم على فك الحركة الشفاهية حيث ميزوا مثلا حرف "الميم" "نونا" أو ميزوا كلمة "ذئب" على أنها "دب" فقد استخدم العمود (التباس مع حروف أو مقاطع أخرى) في حال الحروف والمقاطع، و (التباس مع كلمات أخرى) في حال الأسماء والأفعال و(إدراك جزئي) في حال الجمل. أما بالنسبة للجمل فقد تغيرت تسمية هذا الحقل نسبة إلى درجة الإدراك. فمن التلاميذ من أدرك الجملة كاملة بشكل صحيح، ومنهم من أدرك الجملة بشكل جزئي، أي بعض الكلمات في إطار الجملة، ومنهم من تعذر عليه الإدراك كلية بحيث لم يكتب في ورقة إجابته أي شيء. وبذلك تكون لدينا إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، مع العلم أن الإجابة الخاطئة توزعت إلى: ١- تعذر كامل عن الإجابة (لا يوجد إدراك) و٢- وعدم تمييز المادة اللغوية بحيث التبس الإدراك مع مكونات أخرى مشابهة في حال كل من مستويات المادة اللغوية المختلفة (التباس مع حروف أخرى أو التباس في الكلمات). وانطلاقا من ذلك تمت المعالجة الإحصائية للإجابات الصحيحة والخاطئة من خلال تحويل التكرارات في كل نوع من الإجابات إلى نسب مئوية. وتمت جدولة الحروف والمقاطع لدى كل من الصفين الخامس والسادس، فحسبت تكرارات كل إجابة صحيحة لدى أفراد العينة، كما حسبت تكرارات الإجابة الخاطئة، وكذلك الأمر بالنسبة لبقية مستويات المادة اللغوية.

وقد تم كذلك استخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات بين طريقتي قراءة الشفاه فقط وقراءة الشفاه مقرونة بالإشارات الدالة على مخارج النطق وذلك عن طريق تفريغ نتائج كل تلميذ بحيث أعطيت الإجابة الصحيحة درجتان والخاطئة درجة واحدة. وهكذا فقد تم حساب إدراك كل تلميذ للمادة اللغوية بكل مستوياتها، فالإجابة الصحيحة كانت X ٢ + عدد الإجابات الخاطئة. ثم تم حساب نتائج التلاميذ

في الصف الواحد مقسما على عددهم للخروج بالمتوسط الحسابي للإدراك الصحيح أو الإجابات الصحيحة. وتم بعد ذلك إدخال البيانات على الحاسب ومعالجتها إحصائيا.

نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول ما حجم الإدراك البصري للقائمة المعدة لهذا الغرض عبر قراءة الشفاه تبين ما يلي:

١ ــ نسب حجم الإدراك البصري على مستوى الحروف والمقاطع:

لقد تفاوت إدراك الحروف من حرف لآخر، وكذلك الأمر بالنسبة للمقاطع وذلك بحسب طبيعة هذا الحرف أو المقطع وخصائصه اللغوية والجدول رقم (١) يبين النسبة المئوية لإدراك الحروف والمقاطع عبر قراءة الشفاه لدى تلامذة الصفين الخامس والسادس.

الجدول رقم (١) النسب المئوية لإدراك الحروف والمقاطع عبر قراءة الشفاه

لدى تلامذة الصفين الخامس والسادس

	الحروف والمقاطع	إدراك صحيح		لا يوجد إدراك		التباس مع حروف ومقاطع أخرى	
		الصف الخامس	الصف السادس	الصف الخامس	الصف السادس	الصف الخامس	الصف السادس
١	م	%٨٧,٥	%١٠٠	%١٢,٥	—	—	—
٢	ف	%٥٤,١٦	%١٠٠	%١٦,٦٦	—	%٢٩,١٦	—
٣	ل	%٧٩,١٦	%١٠٠	%١٦,٦٦	—	%٤,١٦	—
٤	ت	%٥٠,٦٦	%٨٣,٣٣	%٢٠,٨٣	—	%٢٩,١٦	%١٦,٦٦٣
٥	ظ	%١٢,٥٠	%٢٥	%٥٨,٣٣	—	%٢٩,١٦	%٧٥
٦	د	%٥٨,٣٣	%٨,٣٣	%١٦,٦٦	%٨,٣٣	% ٢٥	%٨٣,٣٣
٧	ز	%٥٠	%٤١,٦٦	%٢٥	%٨,٣٣	% ٢٥	%٥٠
٨	ص	%٤١,٦٦	%٣٣,٣٣	%٢٠,٨٣	%٨,٣٣	%٣٧,٥	%٥٨,٣٣

تتمة الجدول رقم (١) النسب المئوية لإدراك الحروف والمقاطع عبر قراءة الشفاه لدى تلامذة الصفين الخامس والسادس

م	الحروف والمقاطع	إدراك صحيح		لا يوجد إدراك		التباس مع حروف ومقاطع أخرى	
		الصف الخامس	الصف السادس	الصف الخامس	الصف السادس	الصف الخامس	الصف السادس
٩	ش	%٦٦,٦٦	%٩١,٦٦	%١٦,٦٦	—	%١٦,٦٦	%٨,٣٣
١٠	ك	%٢٠,٨٣	%٤١,٦٦	%١٦,٦٦	%٨,٣٣	%٢٥	%٥٠
١١	خ	%٣٧,٥	%٢٥	%٢٥	%٢٥	%٣٧,٥	%٥٠
١٢	ح	%٣٣,٣٣	%٤١,٦٦	%٢٩,١٦	%٨,٣٣	%٣٧,٥٠	%٥٠
١٣	أ	%٤٥,٨٣	%٧٥	%٢٩,١٦	%١٦,٦٦	%٢٥	%٨,٣٣
١٤	و	%٦٦,٦٦	%٨٣,٣٣	%٣٣,٣٣	%٨,٣٣	—	%٨,٣٣
١٥	ي	%٣٧,٥٠	%٨٣,٣٣	%٣٣,٣٣	%٨,٣٣	%٢٩,١٦	%٨,٣٣
١٦	مو	%٥٤,١٦	%٥٨.٣٣	%٢٥	%٣٣,٣٣	%٢٠,٨٣	%٨,٣٣
١٧	فو	%٥٨,٣٣	%٥٠	%١٦,٦٦	%٤١,٦٦	%٢٥	%٨,٣٣
١٨	لو	%٦٢,٥٠	%٦٦,٦٦	%١٦,٦٦	%٣٣,٣٣	%٢٠,٨٣	—
١٩	ثو	%٦٦,٦٦	%٥٨,٣٣	%١٦,٦٦	%٣٣,٣٣	%١٦,٦٦	%٨,٣٣
٢٠	ظا	%٤,١٦	%٨,٣٣	%٢٩,١٦	%٤١,٦٦	%٦٦,٦٦	%٥٠
٢١	دا	%١٢,٥٠	%٨,٣٣	%٤٥,٨٣	%٤١,٦٦	%٤١,٦٦	%٥٠
٢٢	زا	%١٦,٦٦	%٨,٣٣	%٤٥,٨٣	%٤١,٦٦	% ٣٧,٥	%٥٠
٢٣	صا	%١٢,٥٠	%٢٥	%٥٨,٣٣	%٤١,٦٦	%٢٩,١٦	%٣٣,٣٣
٢٤	شي	%٢٠,٨٣	%٣٣,٣٣	%٣٣,٣٣	%٥٠	%٤٥,٨٣	%١٦,٦٦
٢٥	كي	%٢٩,١٦	%١٦,٦٦	%٤٥,٨٣	%٥٨,٣٣	%٢٥	%٢٥
٢٦	خي	%٨,٣٣	—	%٥٨,٣٣	%٤١,٦٦	%٣٣,٣٣	%٥٨,٣٣
٢٧	حي	%١٦,٦٦	%٨,٣٣	%٦٢,٥	%٥٨,٣٣	%٢٠,٨٣	%٣٣,٣٣
متوسط النسب		%٤٠,٨٩	%٤٧,٢٢	%٣٠,٥٥	%٢٢,٨٣	%٢٨,٥٥	%٢٩,٩٥

ونلاحظ من الجدول المذكور أن حرف الميم أدرك بنسبة عالية ٨٧,٥% لدى تلامذة الصف الخامس و ١٠٠% من تلامذة الصف السادس بينما أدرك حرف الظاء بنسبة ١٢،٥٠% لدى تلامذة الصف الخامس وبنسبة ٢٥% من تلامذة الصف السادس ويعود الأمر في ذلك إلى أن حرف الميم حرف شفوي أنفي مجهور أسهل إدراكا من حرف (الظاء) الذي هو صوت احتكاكي بين أسناني مجهور مفخم ولهذا فقد التبس عند تلامذة الصف السادس بنسبة ٧٥% والتبس عند تلامذة الصف الخامس بنسبة ٢٩،١٦% فالتبس بحرف (الثاء) أربع مرات وبحرف (الطاء) ثلاث مرات وبحرف (الضاء) مرتين وذلك لاقتراب صورة نطق هذا الحرف من هذه الحروف المذكورة.

وبصورة عامة إذا نظرنا إلى نسب إدراك الحروف نجدها مرتفعة قياسا بنسب إدراك المقاطع ففي حين تم تمييز سبعة حروف بنسبة دون ٥٠% لدى كل صف من الخامس والسادس فتم تمييز ثمانية حروف بنسبة فوق ٥٠% أما المقاطع فتم تمييز تسعة منها بنسبة دون ٥٠% لدى كل من الصف الخامس والسادس وتم تمييز ثلاثة مقاطع بنسب فوق ٥٠ % ويعود السبب في ذلك إلى أن الحروف مألوفة بالنسبة للتلاميذ ولها استخدام تعليمي وتدريبي أكثر من المقاطع التي لا تملك قيمة تعليمية ولغوية.

وإذا دققنا في هذا الجدول نجد أن بعض الحروف أخذت نسبة كبيرة مثلا في الالتباس فحرف (الدال) لدى تلامذة الصف السادس أدرك بنسبة ٨,٣٣ % ونسبة الالتباس فيه ٨٣,٣٣ % فكان الالتباس مع حرف (التاء) بتسع حالات ومع حرف (الطاء) بحالة واحدة. أما بالنسبة للمقاطع فنجد أن مقطع (خي) لم يدرك من قبل تلامذة الصف السادس مطلقا وأدرك لدى تلامذة الصف الخامس بنسبة ٨،٣٣ % والسبب أن تكوين هذا المقطع من حرف (الخاء) الذي هو صوت احتكاكي مهموس ينطلق من الحنجرة وقد التبس هذا المقطع بحالات كثيرة مع (حي) و (غي) وهي

بنسبة ٥٨.٣٣ % لدى تلامذة الصف السادس و ٣٣,٣٣ % لـــدى تلامــذة الصــف الخامس.

٢ ــ نسب حجم الإدراك البصري على مستوى الأسماء والأفعال:

لقد تفاوت إدراك الكلمات من أسماء وأفعال فإذا أخذنا قائمة الأسماء من الجدول رقــم (٢) بالنسبة لتلامذة الصف الخامس انعدم إدراكهم لكلمات (ذئـــب، كــأس، مدينـــة) واحتلت هذه الكلمات نسب متدنية أيضا بالنسبة للصــــف الســـادس فـــأدركت بنســـب متساوية لكل منها ٨,٣٣ % وذلك يرجع إلى أن حرف (ء) المتوسط في كلمتي ذئـــب وكأس صوت انفجاري مزماري مهموس وفي كلمة مدينة جاء حرف الميـــم وتبعـــه حرف (الدال) دون توسط لحرف صوتي متحرك. بينما نجـــد كلمـــات مثـــل (بـــاب ومدرسة) احتلت نسب عالية قياسا لبقية الأسماء فكلمـــة بـــاب ذات صـــورة شـــفوية أوضح، وتتكون من حرف صائت تبعه حرف صوتي، أمـــا كلمـــة مدرســـة فـــهي مألوفة لهم أكثر من بقية الكلمات. التبست كلمة (ذئب) بـــأربع عشـــرة حالـــة (تســـع حالات بكلمة دب وثلاث حالات بكلمة ذباب وبحالتين ذهب) وفي عشر حـــالات لـــم تدرك. أما كلمة (كأس) فلم تدرك في عشرين حالة.

الجدول رقم (٢) النسب المئوية لإدراك الأسماء والأفعال عبر قراءة الشفاه لدى تلامذة الصفين الخامس والسادس

	الأسماء والأفعال	إدراك صحيح		لا يوجد إدراك		التباس مع كلمات أخرى	
		الصف الخامس	الصف السادس	الصف الخامس	الصف السادس	الصف الخامس	الصف السادس
١	باب	٦٢,٥%	٤١,٦٦%	١٦,٦٦%	٤١,٦٦%	٢٠,٨٣%	١٦,٦٦%
٢	ذنب	—	٨,٣٣%	٤١,٦٦%	٤١,٦٦%	٥٨,٣٣%	٥٠%
٣	كأس	—	٨,٣٣%	٨٣,٣٣%	٧٥%	١٦,٦٦%	١٦,٦٦%
٤	رباب	٤,١٦%	٣٣,٣٣%	٣٣,٣٣%	٥٨,٣٣%	١٢,٥٠%	٨,٣٣%
٥	مدينة	—	٨,٣٣%	٨٣,٣٣%	٧٥%	١٦,٦٦%	١٦,٦١%
٦	سيارة	٤١,٦٦%	٣٣,٣٣%	٣٣,٣٣%	٥٨,٣٣%	٢٥%	٨,٣٣%
٧	محفظة	—	—	٨٣,٣٣%	٧٥%	١٦,٦٦%	٢٥%
٨	مدرسة	٦٢,٥%	٣٣,٣٣%	٣٣,٣٣%	٥٨,٣٣%	٤,١٦%	٨,٣٣%
٩	كتاب	٣٣,٣٣%	٨,٣٣%	٤٥,٨٣%	٧٥%	٢٢,٨٣%	١٦,٦٦%
١٠	طاولة	٤,١٦%	١٦,٦٦%	٧٩,١٦%	٧٥%	١٦,٦٦%	٨,٣٣%
١١	نم	٣٧,٥%	—	٤٥,٨٣%	٦٦,٨٣%	١٦,٦٦%	٣٣,٣٣%
١٢	قم	٢٠,٨٣%	—	٤١,٦٦%	٦٦,٦٦%	٣٧,٥٠%	٣٣,٣٣%
١٣	دع	٤,١٦%	—	٧٩,١٦%	٥٠%	١٦,٦٦%	٥٠%
١٤	كل	٥٠%	—	٣٣,٣٣%	٥٨,٣٣%	١٦,٦٦%	٤١,٦٦%
١٥	نام	٤١,٦٦%	٢٥%	٣٧,٥%	٥٠%	٢٠,٨٣%	٢٥%
١٦	قام	٨,٣٣%	—	٤١,٦٦%	٦٦,٦٦%	٥٠%	٣٨,٣٣%
١٧	راح	٢٥%	—	٥٠%	٤١,٦٦%	٢٥%	٥٨,٣٣%
١٨	ذاق	٢٠,٨٣%	—	٣٧,٥%	٥٨,٣٣%	٤١,٦٦%	٤١,٦٦%
١٩	وجد	٤,١٦%	٨,٣٣%	٧٠,٧٣%	٦٦,٦٦%	٢٥%	٢٥%

تتمة الجدول رقم (٢) النسب المئوية لإدراك الأسماء والأفعال عبر قراءة الشفاه لدى تلامذة الصفين الخامس والسادس

	الأسماء والأفعال	إدراك صحيح		لا يوجد إدراك		التباس مع كلمات أخرى	
		الصف الخامس	الصف السادس	الصف الخامس	الصف السادس	الصف الخامس	الصف السادس
٢٠	وصل	%٨,٣٣	%١٦,٦٦	%٥٠	%٥٨,٣٣	%٤١,٦٦	%٢٥
٢١	وعد	%٤,١٦	%٨,٣٣	%٦٦,٦٦	%٦٦,٦٦	%٢٩,١٦	%٢٥
٢٢	وثب	—	%٨,٣٣	%٥٤,١٦	%٥٠	%٤٥,٨٣	%٤١,٦٦
٢٣	ودع	—	—	%٨٣,٣٣	%٩١,٦٦	%١٦,٦٦	%٨.٣٣
٢٤	دحرج	-	—	%٦٦,٦٦	%٧٥	%٣٣,٣٣	%٢٥
٢٥	استعمل	—	—	%٧٥	%٧٥	%٢٥	%٢٥
متوسط النسب		%١٩,٣٣	%١٠,٣٣	%٥٤,٦٦	%٦٣	%٢٦,٥	%٢٦,٦٦

بينما التبست بأربع حالات بكلمة (رأس) وفي حالتين بكلمة (طب و دب) مما يعني في الحالتين الأخيرتين تشتت الانتباه فجاءت الإجابة عشوائية.

أما بالنسبة للأفعال بصورة عامة فكان الإدراك للأفعال المؤلفة من مقطعين أفضل من إدراك الأفعال المركبة من ثلاثة مقاطع وأكثر لهذا فإن الأفعال (استعمل، دحرج، ودع، وثب) لم تدرك تقريبا من قبل الصفين الخامس والسادس.

٣ ــ نسب حجم الإدراك البصري على مستوى الجمل:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (٣) الذي يبين النسب المئوية لإدراك الجمل عبر قراءة الشفاه لدى تلامذة الصف الخامس والسادس انعداما شبه كامل لإدراك الجمل، انعدمت النسبة لدى تلامذة الصف الخامس وأدركت وسطيا لدى تلامذة الصف السادس بنسبة ١,٦٦% وكذلك الإدراك الجزئي الذي يعني معرفة نصف كلمات الجملة تقريبا لم يكن مرتفعا بينما لم تميز الجمل بصورة تامة لدى تلامذة الصف الخامس بمتوسط ٨٨,٣٣% ولدى تلامذة الصف السادس بنسبة ٩١,٧% والسبب في

ذلك يرجع في اعتقادنا إلى أن التلامذة لا يدربون على قراءة الشفاه، ولا على عملية التخمين أو التأويل العقلي لفك رموز الجملة، إضافة إلى ذلك قد يكون الضعف العام في التحصيل الذي يؤثر أيضا في قراءة الشفاه سببا في ذلك.

وللإجابة عن السؤال الثاني ما حجم الإدراك البصري للقائمة اللغوية المعدة لهذا الغرض عبر قراءة الشفاه مقرونة بإشارات دالة على مخارج النطق تبين ما يلي:

١ ـ بالنسبة للحروف والمقاطع: تم تمييز الحروف والمقاطع بنسب عالية، وهذا متوقع، لأن الطفل يقرأ على الشفاه ويرى الحركة التي تشير إلى مخرج الحرف. ولكن مما يلفت النظر هو أن الحروف الصوتية (آ، و، ي) لم تميز بنسب تامة وذلك إما لكونها جاءت في نهاية قائمة الحروف الصامتة أو لأن الحركات لم تكن كافية من قبل المعلمة لتمييز الحرف من الآخر، فالحرف (ي) مثلا لدى تلامذة الصف السادس تم تمييزه بنسبة ٦٦,٦٦% ولم يدرك بنسبة ١٦,٦٦% والتبس مع حروف أخرى بنسبة ١٦,٦٦%.

ومن بين الحروف الصامتة لم يميز بصورة كافية حرف (خ) بنسبة ٧٥% لدى تلامذة الصف الخامس وبنسبة ٣٣,٣٣ % لدى تلامذة الصف السادس وكذلك حرف (ط) بصورة قريبة من حرف (خ). أما المقاطع فكانت نسبة تمييزها العامة أقل من نسبة تمييز الحروف وقد جاء المقطعين (ظا) و (خي) لدى تلامذة الصف السادس في أقل مراتب التمييز بنسبة ٣٣,٣٣% وهذا يشير إلى صعوبة تمييز هذين الحرفين وإمكان الالتباس مع حروف أخرى، فحرف (خ) من أسفل الحلق وحرف (ظ) يمكن أن يلتبس أيضا مع حرف (ط، ض) انظر الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٣) النسب المئوية لإدراك الجمل عبر قراءة الشفاه

لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس

	الجمـــــــل	درجة الإدراك	ادراك كلي صحيح		لا يوجد ادراك		ادراك جزئي للجملة	
		الصف	الخامس	السادس	الخامس	السادس	الخامس	السادس
١	دمشق مدينة جميلة		—	—	٨٣,٣٣	٩١,٦٦	١٦,٦٦	%٨,٣٣
٢	ذهب أحمد إلى السوق		%٨,٣٣	%٨,٣٣	%٧٩,١٦	%٧٥	%١٢,٥٠	%١٦,٦٦
٣	أمي في البيت		—	—	%٨٣,٣٣	%٩١,٦٦	%١٦,٦٦	%٨,٣٣
٤	فرح الأولاد بيوم العيد		—	—	%٨٧,٥	%٩١,٦٦	%١٢,٥٠	%٨,٣٣
٥	تقف السيارة عند الإشارة الحمراء		—	—	%٩١,٦٦	%٩١,٦٦	%٨,٣٣	%٨,٣٣
٦	أصابع اليد خمسة		—	—	%٩١,٦٦	%١٠٠	%٨,٣٣	—
٧	أكل الأرنب الجزر		—	—	%٩١,٦٦	%١٠٠	%٨,٣٣	—
٨	يحب التلميذ معلمته		—	—	%٩١,٦٦	%٩١,٦٦	%٨,٣٣	%٨,٣٣
٩	أغسل وجهي كل صباح		—	%٨,٣٣	%٩١,٦٦	%٩١,٦٦	%٨,٣٣	—
١٠	شاهد أحمد برنامج التلفاز		—	—	%٩١,٦٦	%٩١,٦٦	%٨,٣٣	%٨,٣٣
	متوسط النسب		%٠,٨٣	%١,٦٦	%٨٨,٣٣	%٩١,٧	%١٠,٨٣	%١,٦٦

الجدول رقم (٤) النسب المئوية لإدراك الحروف والمقاطع عبر قراءة الشفاه مقرونة بالإشارات الدالة على مخارج النطق لدى الصفين الخامس والسادس

	الحروف والمقاطع	درجة الإدراك	إدراك صحيح		لا يوجد إدراك		التباس مع حروف ومقاطع أخرى	
		الصف	الخامس	السادس	الخامس	السادس	الخامس	السادس
١	م		%٨٧,٥٠	%١٠٠	%٨,٣٣	—	%٤,١٦	—
٢	ف		%٨٣,٣٣	%١٠٠	%٨,٣٣	—	%٨,٣٣	—
٣	ل		%٨٧,٥٠	%٩١,٦٦	%٨,٣٣	—	%٤,١٦	%٨,٣٣
٤	ت		%٨٧,٥	%٩١,٦٦	%٨,٣٣	—	%٤,١٦	%٨,٣٣
٥	ظ		%٧٥	%٣٣,٣٣	—	%٨,٣٣	%٢٥	%٥٨,٣٣
٦	د		%٧٥	%١٠٠	%١٢,٥	—	%١٢,٥	—
٧	ز		%٧٥	%٧٥	%١٢,٥	%١٦,٦٦	%١٢,٥	%٨,٣٣
٨	ص		%٧٠,٨٣	%٤١,٦٦	%١٢,٥	%٢٥	%١٦,٦٦	%٣٣,٣٣
٩	ش		%٨٣,٣٣	%١٠٠	%١٢,٥	—	%٨,٣٣	—
١٠	ك		%٨٣,٣٣	%٩١,٦٦	%١٢,٥	—	%٨,٣٣	%٨,٣٣
١١	خ		%٧٥	%٣٣,٣٣	%١٢,٥	%٣٣,٣٣	%١٢,٥	%٣٣,٣٣
١٢	ح		%٨٣,٣٣	%٥٠	%٨,٣٣	%٨,٣٣	%٨,٣٣	%٤١,٦٦
١٣	ا		%٨٣,٣٣	%٧٥	%١٢,٥	%١٦,٦٦	%٤,١٦	%٨,٣٣
١٤	و		%٦٦,٦٦	%٣٣,٣٣	%١٢,٥	%٢٥	%٢٠,٨٣	%٨,٣٣
١٥	ي		%٦٦,٦٦	%٦٦,٦٦	%١٦,٦٦	%١٦,٦٦	%١٦,٦٦	%١٦,٦٦
١٦	مو		%٧٠,٨٣	%٧٥	%٨,٣٣	%١٦,٦٦	%١٢٠,٨٣	%٨,٣٣
١٧	فو		%٨٣,٣٣	%٩١,٦٦	%٨,٣٣	%٨,٣٣	%٤,١٦	—
١٨	لو		%٩١,٦٦	%٩١,٦٦	%٨,٣٣	%٨,٣٣	%٨,٣٣	—
١٩	ثو		%٨٧,٥٠	%٨٣,٣٣	%٨,٣٣	%٨,٣٣	%٤,١٦	%٨,٣٣

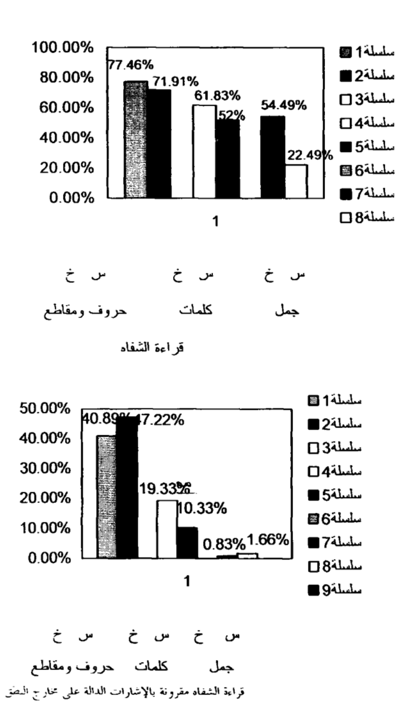
تتمة الجدول رقم (٤)

	الحروف والمقاطع	درجة الإدراك	إدراك صحيح		لا يوجد إدراك		التباس مع حروف ومقاطع أخرى	
		الصف	الخامس	السادس	الخامس	السادس	الخامس	السادس
٢٠	ظا		%٦٦,٦٦	%٣٣,٣٣	%٨,٣٣	%٤١,٦٦	%٢٥	%٢٥
٢١	دا		%٨٧,٥٠	%٦٦,٦٦	%٨,٣٣	%٢٥	%٤,١٦	%٨,٣٣
٢٢	زا		%٦٢,٥	%٦٦,٦٦	%٨,٣٣	%٢٥	%٢٩,١٦	%٨,٣٣
٢٣	صا		%٤٥,٨٣	%٥٠	%٨,٣٣	%٣٣,٣٣	%٤٥,٨٣	%١٦,٦٦
٢٤	شي		%٧٩,١٦	%٨٣,٣٣	%٨,٣٣	%٨,٣٣	%١٢,٥٠	%٨,٣٣
٢٥	كي		%٨٣,٣٣	%٨٣,٣٣	%٨,٣٣	%١٦,٦٦	%٨,٣٣	—
٢٦	خي		%٧٥	%٤١,٦٦	%١٢,٥	%٢٥	%١٢,٥	%٣٣,٣٣
٢٧	حي		%٨٣,٣٣	%٥٨,٣٣	%١٢,٥	%٢٥	%٤,١٦	%١٦,٦٦
متوسط النسب			%٧٧,٤٦	%٧١,٩١	%٩,٨٧	%١٤,٥	%١٢,٦٦	%١٣,٥٧

بالنسبة لقائمة الأسماء والأفعال: بالنظر إلى الجدول رقم (٥) نلاحظ أن النسب قد تشتت بصورة عشوائية في تمييز الأسماء إلا أن الأفعال أُدركت بحسب تكونها المقطعي، فالأفعال المكونة من مقطعين كانت نسبة تمييزها العامة أفضل من نسبة تمييز الأفعال المكونة من أكثر من مقطعين.

٣ ـ بالنسبة للجمل: كانت نسبة تمييزها أقل من الحروف والمقاطع والكلمات. كذلك فقد أُدركت لدى تلامذة الصف الخامس أفضل من الصف السادس (انظر الجدول رقم ٦) ويعود ذلك لعوامل متعددة منها طريقة المعلمة ومدى تمكنها من إيصال الحركات اليدوية والشفوية ومنها مستوى التلامذة في الفهم، وقد يعود ذلك لصغر عينة تلامذة الصف السادس، لهذا فقد ظهرت النتائج لدى تلامذة الصف السادس متدنية الإدراك فمتوسط النسب بلغ ٢٢،٤٩% بينما لم يدركوا أبدا بنسبة ٦٢,٥ % في حين أُدركت الجمل جزئياً بنسبة ١٥ %.

وبمقارنة النتائج بين طريقة قراءة الشفاه أو طريقة قراءة الكلام والإشارات الدالة على مخارج النطق مقرونة بقراءة الكلام على مستويات المادة اللغوية كافة من حيث الحروف والمقاطع والكلمات والجمل فالشكل البياني رقم (١) يبين الفروق بين متوسطات الإدراك الكلامي لهذه المستويات في كل من الصفين الخامس والسادس الابتدائي.



الشكل البياني رقم(١): مستويات الإدراك الكلامي عبر قراءة الشفاه وقراءة الشفاه مقرونة بالإشارات الدالة على مخارج النطق في كل من الصفين الخامس (خ) والسادس (س)

الجدول رقم (٥) النسب المئوية لإدراك الأسماء والأفعال عبر قراءة الشفاه
مقرونة بالإشارات الدالة على مخارج النطق لدى الصفين الخامس والسادس

	الأسماء والأفعال	درجة الإدراك	إدراك صحيح		لا يوجد إدراك		التباس مع كلمات أخرى	
		الصف	الخامس	السادس	الخامس	السادس	الخامس	السادس
١	باب		%٧٠,٨٣	%٦٦,٦٦	%١٢,٥	%١٦,٦٦	%١٦,٦٦	—
٢	ذئب		%٤٥,٨٣	%٦٦,٦٦	%١٢,٥	%٢٥	%٤١,٦٦	%٨,٣٣
٣	كأس		%٧٠,٨٣	%٥٨,٣٣	%١٢,٥	%٣٣,٣٣	%١٦,٦٦	%٨,٣٣
٤	رباب		%٧٥	%٧٥	%٨,٣٣	%٢٥	%١٦,٦٦	—
٥	مدينة		%٥٠	%٤١,٦٦	%١٢,٥	%٥٠	%٣٧,٥٠	%٨,٣٣
٦	سيارة		%٧٠,٨٣	% ٥٠	% ١٢,٥	% ٥٠	%١٦,٦٦	—
٧	محفظة		% ٣٣,٣٣	%٣٣,٣٣	%١٦,٦٦	% ٥٠	%٥٠	%١٦,٦٦
٨	مدرسة		%٨٣,٣٣	%٥٨,٣٣	%١٢,٥	%٤١,٦٦	%٤,١٦	—
٩	كتاب		%٧٩,١٦	%٥٨,٣٣	%٨,٣٣	%٣٣,٣٣	%١٢,٥	%٨,٣٣
١٠	طاولة		%٧٠,٨٣	% ٥٠	%٨,٣٣	%٣٣,٣٣	%٢٠,٨٣	%١٦,٦٣
١١	نم		% ٧٠,٨٣	%٧٥	%١٢,٥	%١٦,٦٦	%١٦,٦٦	%٨,٣٣
١٢	قم		%٧٥	% ٦٦,٦٦	%١٢,٥	%٢٥	%١٢,٥٠	%٨,٣٣
١٣	دع		%١٦,٦٦	%٣٣,٣٣	% ١٢,٥	%٥٨,٣٣	%٧٠,٨٣	%٨,٣٣
١٤	كل		%٧٩,١٦	%١٠٠	%٨,٣٣	—	%١٢,٥٠	—
١٥	نام		%٨٣,٣٣	%٥٠	%٨,٣٣	%٤٢,٦٦	%٨,٣٣	%٨,٣٣
١٦	قام		%٧٥	%٥٠	%٨,٣٣	%٢٥	%١٦,٦٦	%٢٥
١٧	راح		%٧٠,٨٣	%٣٣,٣٣	%١٢,٥	%٤١,٦٦	%١٦,٦٦	%٢٥
١٨	ذاق		%٦٢,٥	% ٥٠	% ١٢,٥	%٣٣,٣٣	%٢٥	%١٦,٦٦
١٩	وجد		%٥٤,١٦	%٥٠	%١٦,٦٦	%٤١,٦٦	%٢٩,١٦	%٨,٣٣

تتمة الجدول رقم (٥)

	الأسماء والأفعال	درجة الإدراك	إدراك صحيح		لا يوجد إدراك		التباس مع كلمات أخرى	
		الصف	الخامس	السادس	الخامس	السادس	الخامس	السادس
٣٠	وصل		%٥٤,١٦	%٣٣,٣٣	%١٦,٦٦	% ٥٠	%٢٩,١٦	%١٦,٦٦
٣١	وعد		% ٧٥	% ٥٠	%٢٠,٨٣	%٤١,٦٦	%٤,١٦	% ٨,٣٣
٣٢	وثب		% ٥٠	%٥٨,٣٣	% ١٢,٥	%٤١,٦٦	%٣٧,٥	—
٣٣	ودع		%٦٢,٥٠	% ٢٥	%١٦,٦٦	%٦٦,٦٦	%٢٠,٨٣	%٨.٣٣
٣٤	دحرج		%٤٥,٨٣	%٣٣,٣٣	%٢٥	%٦٦,٦٦	%٢٩,١٦	%٣٣,٣٣
٣٥	استعمل		%٢٠,٨٣	%٣٣,٣٣	%٢٩,١٦	%٤١,٦٦	%٥٠	%٢٥
متوسط النسب			%٦١,٨٣	%٥٢	%١٣,٦٦	%٣٧,٣٤	%٢٤,٥٠	%١٠,٦٦

الجدول رقم (٦) النسب المئوية لإدراك الجمل عبر قراءة الشفاه

مقرونة بالإشارات الدالة على مخارج النطق لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس

	الجمـــــــل	درجة الإدراك	إدراك كلي صحيح		لا يوجد إدراك		إدراك جزئي للجملة	
		الصف	الخامس	السادس	الخامس	السادس	الخامس	السادس
١	دمشق مدينة جميلة		%٦٦,٦٦	%١٦,٦٦	%٨,٣٣	%٦٦,٦٦	%٢٥	%١٦,٦
٢	ذهب أحمد إلى السوق		%٧٩,١٦	%٥٠	%٨,٣٣	%٣٣,٣٣	%١٢,٥	%١٦,٦٦
٣	أمي في البيت		%٦٢,٥٠	%٢٥	%٨,٣٣	%٥٠	%٢٩,١٦	%٢٥
٤	فرح الأولاد بيوم العيد		%٦٢,٥٠	%٨,٣٣	%٨,٣٣	%٥٨,٣٣	%٢٩,١٦	%٣٣,٣٣
٥	تقف السيارة عند الإشارة الحمراء		%٤٥,٨٣	%١٦,٦٦	%١٢,٥	%٦٦,٦٦	%٤١,٦٦	%١٦,٦٦
٦	أصابع اليد خمسة		%٣٧,٥٠	%٢٥	%١٦,٦٦	%٦٦,٦٦	%٤٥,٨٣	%٨,٣٣
٧	أكل الأرنب الجزر		%٦٢,٥٠	%٢٥	%١٦,٦٦	%٥٨,٣٣	%٢٠,٨٣	%١٦.٦٦
٨	يحب التلميذ معلمته		%٣٣,٣٣	%١٦,٦٦	%٢٠,٨٣	%٧٥	%٤٥,٨٣	%٨,٣٣
٩	أغسل وجهي كل صباح		%٤١,٦٦	%٢٥	%١٦,٦٦	%٧٥	%٤١,٦٦	%٨,٣٣
١٠	شاهد أحمد برنامج التلفاز		%٥٨,٣٣	%١٦,٦٦	%١٦,٦٦	%٧٥	%٢٥	%٨,٣٣
	متوسط النسب		%٥٤,٩٩	%٢٢,٤٩	%١٣,٣٣	%٦٢,٥	%٣١,٦٨	%١٥

وكما هو واضح في الشكل البياني رقم (١) فإن الحروف والمقاطع قد تم تمييزها بنسبة أعلى من تمييز الكلمات، وكذلك فإن تمييز الكلمات أعلى من تمييز الجمل وذلك في كل من طريقتي قراءة الشفاه، والإشارات الدالة على مخارج النطق مقرونة بقراءة الشفاه. وبالمقابل فإن الفارق واضح على أعمدة النسب المئوية بين الإدراك عبر قراءة الشفاه، وبين الإدراك عبر الإشارات الدالة على مخارج النطق مقرونة بقراءة الشفاه لصالح الإشارات الدالة.

إن هذا ينقلنا للإجابة عن السؤال الثالث والمتمثل فيما إذا كانت هناك فروق دالة بين طريقة قراءة الشفاه وطريقة قراءة الشفاه مقرونة بإشارات دالة على مخارج النطق بين مجموعات الدراسة لكل من: ــ الحروف والمقاطع، ــ الأسماء والأفعال، ــ الجمل.

ولاختبار هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات. بحيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والتباين لدى كل من تلامذة الصفين الخامس والسادس الابتدائي في كل من طريقتي قراءة الشفاه وقراءة الشفاه مقرونة بإشارات دالة على مخارج النطق. والجدول (٧) يبين ذلك عند مستوى الحروف والمقاطع.

الجدول (٧): الفروق بين طريقة قراءة الشفاه وقراءة الشفاه مقرونة بإشارات دالة على مخارج النطق لدى الصفين الخامس والسادس في مستوى الحروف والمقاطع

الصف	الطريقة	ن	م	التباين	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الخامس	ط١	٢٤	٣٨	٦٤,٠٨	*٤,٣٥	دال لصالح ط٢
	ط٢	٢٤	٤٧,٩١	٧٨,٢٥		
السادس	ط١	١٢	٣٩,٦٦	٢٣,٨٧	*٣,٠٨	دال لصالح ط٢
	ط٢	١٢	٤٦,٤١	٣٣,٧١		

* مستوى الدلالة ٠,٠٥

حيث إن ط١: طريقة قراءة الشفاه، ط٢: طريقة قراءة الشفاه مقرونة بإشارات دالة على مخارج النطق. ن: عدد أفراد العينة، م المتوسط الحسابي.

ويتبين من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لكل من الطريقتين في إدراك الحروف والمقاطع لدى مجموعات الدراسة. وهذا الفرق لصالح طريقة قراءة الشفاه مقرونة بإشارات دالة على مخارج النطق.

كما وتبين وجود فروق دالة عند اختبار دلالة الفروق بين متوسطات الطريقتين ط١ وط ٢ في مستوى الأسماء والأفعال. وكان الفرق هنا كذلك لصالح طريقة قراءة الشفاه مقرونة بإشارات دالة على مخارج النطق. ويبين الجدول (٨) نتيجة ذلك.

الجدول (٨): الفروق بين طريقة قراءة الشفاه وقراءة الشفاه مقرونة بإشارات دالة على مخارج النطق لدى الصفين الخامس والسادس في مستوى الأسماء والأفعال

الصف	الطريقة	ن	م	التباين	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الخامس	ط١	٢٤	٢٩,٨٧	١٦,٩٨	٦,٠٧	دال لصالح ط٢
	ط٢	٢٤	٤٠,٦٢	٥٨,٠٧		
السادس	ط١	١٢	٢٧,٥٨	١٠,٩٩	٣,٨٠	دال لصالح ط٢
	ط٢	١٢	٣٨	٧٨,٧٢		

مستوى الدلالة ٠,٠٥

وعند اختبار السؤال الثالث المتصل بالفرق بين الطريقتين لدى مجموعات الدراسة في مستوى إدراك الجمل تبين أيضا أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح طريقة قراءة الشفاه مقرونة بإشارات دالة على مخارج النطق. والنتيجة معروضة في الجدول (٩).

الجدول (٩): الفروق بين طريقة قراءة الشفاه وقراءة الشفاه مقرونة بإشارات دالة على مخارج النطق لدى الصفين الخامس والسادس في مستوى إدراك الجمل.

الصف	الطريقة	ن	م	التباين	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الخامس	ط١	٢٤	١٠,٠٨	٠,٠٧	٨,٣٥	دال لصالح ط٢
	ط٢	٢٤	١٥,٥٤	١٠,١٧		
السادس	ط١	١٢	١٠,١٦	٠,٣٣	٢,٢٨	دال لصالح ط٢
	ط٢	١٢	١٢,٢٥	٩,٦٥		

مستوى الدلالة ٠,٠٥

وفي الخطوة الأخيرة تم حساب مستويات اللغة المختلفة من حروف ومقاطع وأسماء وأفعال وجمل لدى مجموعتي الدراسة مجتمعتين لبيان فيما إذا كان هناك فرق دال بين طريقتي قراءة الشفاه وقراءة الشفاه مقرونة بإشارات دالة على مخارج النطق. والجدول (١٠) يعرض النتيجة.

الجدول (١٠)

الفروق بين الطريقتين المستخدمتين في الدراسة في مستوى إدراك مكونات المادة اللغوية لدى مجموعتي الدراسة معا.

المادة اللغوية	الطريقة	ن	م	التباين	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الحروف	ط١	٣٦	٣٨,٥٥	٣٨,٤٢	٥,٢٩	دال لصالح ط٢
والمقاطع	ط٢	٣٦	٤٧,٤١	٢٦,٣٥		
الأسماء	ط١	٣٦	٢٩,١١	١٥,٨١	٧,١٢	دال لصالح ط٢
والأفعال	ط٢	٣٦	٣٩,٧٥	٦٤,٤٧		
الجمل	ط١	٣٦	١٠,١١	٠,١٥	٧,٣٩	دال لصالح ط٢
	ط٢	٣٦	١٤,٤٤	١٢,١٩		

ويتبين من الجدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائيا بين الطريقتين في مستويات المادة اللغوية المختلفة لدى مجموعتي الدراسة معا (الصفين الخامس والسادس).

مناقشة النتائج

لقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن تمييز الحروف والمقاطع عبر قراءة الشفاه تفاوت من حرف لآخر ومن مقطع لآخر بحسب الرسم الشفوي للحرف أو المقطع لدى تلامذة الصفين الخامس والسادس الابتدائي وكان متوسط الإدراك لها ٤٠,٨٩% لدى تلامذة الصف الخامس و ٤٧,٢٢% لدى تلامذة الصف السادس بينما ميزت الكلمات (الأسماء والأفعال) بنسب أقل فكان متوسط الإدراك لها ١٩،٣٣% لدى تلامذة الصف الخامس و ١٠,٣٣% لدى تلامذة الصف السادس أما بالنسبة للجمل فكان إدراكها عبر قراءة الشفاه لدى تلامذة الصف الخامس شبه معدوم ٠,٨٣% بينما لدى تلامذة الصف السادس ١,٦٦%.

تشير هذه النتائج إلى أن التلامذة لا يتعلمون ولا يدربون بطريقة قراءة الشفاه أو الكلام لأن تمييز الحروف والمقاطع ينبغي أن يكون أمرا مسلما به لدى التلامذة في نهاية المرحلة الابتدائية إلا أن تمييز الكلمات والجمل تراوح بين الصفر و ٢٠% وهذا لا يتفق والدراسات التي تؤكد أن قارئ الشفاه الجيد يمكن يمكنه تمييز الكلام بنسبة ٤٠ ـ ٥٠%. وكذلك ظهر التقصير لدى التلامذة في إدراكهم للجمل بشكل متميز وهذا يشير إلى أنهم لم يعتادوا ما يسمى التأويل أو التخمين العقلي في فهم سياق الجملة حتى أنهم أدركوا الجمل أحيانا على أنها مجموعة حروف مركبة ولم تفهم الكلمات في سياق الجملة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية إلى حد ما مع نتائج دراسة أبي فخر (١٩٨٢)، فيما يتصل بالإدراك البصري للحروف والمقاطع عبر قراءة الشفاه. ففي حين ميزت المجموعة الثانية الحروف بنسبة ٤٥،١١%، ميزت مجموعة الصم في الدراسة الحالية الحروف والمقاطع بنسبة بلغت حوالي ٤١%. واختلفت النتائج في تمييز الكلمات. إذ ميزت المجموعة الثانية الكلمات بنسبة ٤٣% تقريبا وميزت مجموعة

الصم في الدراسة الحالية الكلمات بنسبة ١٩% لدى تلامذة الصف الخامس وحوالي ١٠% لدى تلامذة الصف السادس. واختلفت نتائج الدراسة الحالية من حيث تمييز الجمل مع دراسة (اوينغ). ففي حين تم تمييز الجمل بقراءة الشفاه وباستخدام السمع من دون السماعات بنسبة ٤٦%، نجد أن نسبة التمييز لعينة الدراسة الحالية قد بلغت أقل من ٢% لدى تلاميذ الصف الخامس والسادس، مما يؤكد أن التلاميذ في عينة دراستنا لم يعتادوا طريقة قراءة الشفاه ولم يتدربوا عليها، الأمر الذي ظهر فيه الفرق واضحا بين نتائج عينة الدراسة ونتائج الدراسات الأخرى بخاصة في مستوى الكلمات والجمل.

إن النتيجة التي يمكن الوصول إليها من خلال نتائج البحث المتصلة بإدراك التلاميذ للمادة اللغوية عبر قراءة الشفاه أنهم لم يعتادوا هذه الطريقة ولم يتم تدريبهم بصورة مستمرة عبر الدروس المختلفة لاكتساب عادات القراءة على الشفاه. الأمر الذي يقودنا إلى أن نتوقع أنه يصعب عليهم التواصل مع معلميهم أو مع الآخرين ممن يسمعون.

أما بالنسبة للنتائج التي أسفرت عن تمييز المادة اللغوية عبر قراءة الشفاه مقرونة بالإشارات الدالة على مخارج النطق فقد كانت أفضل من الإدراك عبر قراءة الشفاه فقط وبصورة دالة على مستويات المادة اللغوية كافة (الحروف والمقاطع، الكلمات والجمل). وهذا الأمر يبدو طبيعيا لأن المعلمة تقوم بتوضيح الحروف والمقاطع عبر إشارات اتفاقية يعرفها التلامذة للإشارة على هذا الحرف أو ذاك من حيث مخرجه، ولكن بقيت الجمل دون المستوى الاعتيادي للإدراك حتى في حال الطريقة المساعدة لقراءة الشفاه وذلك بسبب أن التلامذة يدركون الكلمات والجمل ليس من حيث معناها، بل من حيث نطق الحروف التي تشملها لذلك جاءت الإجابات أحيانا فيما يخص الجمل على أنها مقطعة إلى حروف فأدركت جملة (دمشق مدينة جميلة)

في أكثر من حالة على النحو التالي: د ــ م ــ ش ــ ق ــ م ــ د ــ ي ــ ن ــ ة ــ ج ــ م ــ ي ــ ل ــ ة.

ومما ينبغي لفت الانتباه إليه أن الإشارات الدالة على مخارج النطق لا يمكن استخدامها في الحياة العادية والتواصل الاعتيادي، بل يمكن أن تكون طريقة في تعليم الحروف والمقاطع، في حين أن طريقة قراءة الشفاه طريقة تهدف لتمكين الأصم من استخدام بصره لفك الرموز الشفوية في حال التواصل داخل المدرسة وخارجها بتواصله مع الأشخاص عاديي السمع.

التوصيات والمقترحات

توصي الدراسة بما أسفرت عنه من نتائج ومن خلال الملاحظات التي لاحظها الباحث أثناء تطبيقه للدراسة بما يلي:

١. استخدام طريقة قراءة الشفاه مقرونة بالإشارات الدالة على مخارج النطق وذلك لفعاليتها في تحسين الإدراك والتمييز اللغوي للمادة اللغوية بمكوناتها المختلفة.

٢. إعداد المعلمات إعدادا جيدا في طرائق التواصل عند الصم ومن ضمنها طريقة القراءة عبر الشفاه والأخذ بالأسس التي تقوم عليها ومراعاة العوامل المساعدة لها.

٣. تعليم هذه الطريقة في كل مراحل الدراسة وبخاصة في المراحل الأولى وذلك بمساعدة المعينات السمعية ومن دونها.

٤. مراعاة التدرج في التعليم والانتقال بشكل دائم من الأجزاء (الحروف والمقاطع) إلى ما هو كلي (الكلمات والجمل والمعاني) وبالعكس.

٥. تغيير التنظيم الذي يقوم عليه الصف المدرسي الحالي من مقاعد شبيهة بوضع المقاعد في المدرسة العادية إلى مقاعد منظمة بترتيب على نحو نصف دائرة بحيث يتسنى لكل التلاميذ رؤية المعلمة وحركات شفاهها ووجهها من جهة، ورؤية التلاميذ لوجوه بعضهم بعضا.

٦. تعزيز التعليم الفردي والاهتمام به في عملية تعليم الكلام والنطق بالأجهزة والتقانات المختلفة بدءا من استخدام المرآة إلى الأجهزة البصرية والسمعية واللمسية الأكثر تعقيدا.

٧. استخدام الإشارات الدالة على مخارج النطق كطريقة تعليمية منذ الصفوف الأولى وترك المجال لقراءة الشفاه مستقلة لتعليم الكلام في الحياة المدرسية والاعتيادية.

٨. الاستفادة من البقايا السمعية الموجودة عند الأطفال وذلك باستخدام المعينات السمعية في ضوء التخطيط السمعي بشكل دوري.

وتقترح الدراسة ما يلي:

١ ـ إجراء البحوث والدراسات في مجال التواصل لدى الصم بصورة عامة ودراسة قراءة الشفاه في الصفوف الأولى ودراستها بعد القيام بتعليمها وفقا للأصول والأسس التي تقوم عليها وبحسب متغيرات درجة الفقدان السمعي، الجنس، والصف المدرسي.

٢ ـ الشروع بإدماج بعض التلامذة الصم الذين تؤهلهم قدراتهم العقلية والسمعية في المدارس العادية وذلك بوضع خطة فردية منهجية للطفل المدموج حتى تكون هناك إمكانية لمواصلة التعليم عنده فيما بعد المرحلة الابتدائية.

المراجع

١) أبو فخر، غسان: "دور الوسائل التقانية التعويضية في تكوين اللغة لدى المعوقين سمعيا " الاتحاد العربي لرعاية الصم، الندوة العلمية الرابعة، دمشق ١٩٨٨.

٢) أبو فخر، غسان: التربية الخاصة للأطفال المعوقين، منشورات جامعة دمشق، دمشق ١٩٩١.

٣) الإمام، رندا: تعليم الطفل المعاق سمعيا في مرحلة الروضة، الاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم. الندوة العلمية الرابعة. دمشق ١٩٨٨

٤) الحمداني، موفق: اللغة وعلم النفس. دار الكتب للطباعة والنشر. جامعة الموصل ١٩٨٢

٥) الدباس، ناصر سعد بن ناصر: تعليم اللغة للأطفال الصم وضعاف السمع. مطابع الكاتب. الرياض ١٩٩٥.

٦) الروسان، فاروق: سيكولوجيا الأطفال غير العاديين (مقدمة في التربية الخاصة) ط١ عمان ١٩٨٩.

٧) رومانوس، أنطون: المنهجيات المستعملة في تعليم الصم، تعليم الولد الأصم اليوم. دورة تدريبية جمعها رومانوس بالاشتراك مع الصندوق الدولي للتأهيل- لبنان. سهيلة ١٩٩٣.

٨) سيد سليمان، عبد الرحمن: تربية غير العاديين وتعليمهم. مكتبة زهراء الشرق. القاهرة ١٩٩٧.

٩) السيد مرعي،أحمد: "طرق تعليم الطفل الأصم فيما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية" الاتحاد العربي لرعاية الصم. دمشق ١٩٨٨.

١٠) الصعب، إبراهيم: قراءة الشفاه. التقرير النهائي من أعمال المؤتمر العربي الثاني للهيئات العاملة في رعاية الصم. دمشق ٢٧-٢٩ نيسان ١٩٧٤.

١١) مخائيل، مطانيوس: القياس والتقويم في التربية الحديثة. منشورات جامعة دمشق. دمشق ١٩٩٧.

١٢) النصراوي، مصطفى: التواصل عند الطفل الأصم. دورة تدريبية لمعلمي الصم بدمشق. ١٩٩٧.

13) Abou Fakher, GH.:Rolul diferitelor analizatori in recuperarea limbajului la deficienti audutuvi “Teza de doctorat” Uni “Bobes-Bolyai” cluj-Napoca, Romania 1982.

14) Brill, R. G.: “The Superior IQS of deaf children of deaf parents” 1969.

15) Chulliat, R: La lecture labiale, Revue génerale de l`enseignement de déficients auditifs, nr. Special 63e anne`e 1971.

16) Craig,Elam: A Supplement to the Spoken Word. The Paget-Gorman, Sign System. RNID 1976.

17) Maspe`tiol et al.: L`e`ducation des l` enfent sourd par les parents avant l`école E.S.F., Paris 1966.

18) Schlesinger, H.-S. and Meadow, K.P, Sound Sign. “Childhood deafness and Mental health” 1972.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٩٩٨/٨/٩

النص القديم والتلقي الجديد

إحدى رسائل أبي العلاء المعري

أنموذجاً

د. مي أحمد يوسف
قسم اللغة العربية ــ كلية الآداب
جامعة اليرموك

ملخص

يتعامل هذا البحث مع نص نثري قديم ــ قراءةً وتأويلاً ــ من منظور نظرية (التلقي وجمالية الاستجابة)، التي ظهرت منذ ثلاثة عقود في الدراسات النقدية في ألمانيا. وقد انتقل محور الاهتمام ــ بموجب هذه النظرية ــ من مبدع النص إلى متلقيه، الذي يسهم، من خلال فعل الإدراك، في تأويل النص، وفق هذه النظرية.

وفي هذه الورقة، حاولت الباحثة تطبيق بعض مفاهيم (نظرية التلقي) على إحدى رسائل المعري (ت ٤٤٩هـ)، التي تتوافر فيها عناصر كثيرة تثير انتباه القارئ وتحفزه على المشاركة من خلال القراءة والتأويل، ومن ثم استحضار العناصر الغائبة فيها بعد أن يجند ــ القارئ ــ لذلك كل أدواته المتاحة، من مرجعيات معرفية ثقافية، وخبرات ذاتية سابقة.

تقديـم:

الاهتمام بالنص الأدبي، باعتباره مصدراً لجماليات التعبير المؤثر، ومبعثا لتذوق هـذه الجماليات لدى (القارئ / المتلقي) ، أمر ليس بالجديد على الدراسات النقدية العربيـة القديمة وإن كان ذلك الاهتمام يختلف في أدواته ونتائجه عن الاهتمام به في الدراسات الحديثة. وقد تناولت تلك الدراسات العملَ الأدبي من خلال عناصره الثلاثة المعروفـة: المبدع والنص والمتلقي، وإن اختلفت الإشـارات أو الرمـوز المتجهـة إلـى هـذه المسميات، ذلك أن الناقد العربي قديماً تعارف علـى هـذه العنـاصر مـن خـلال مصطلحات تنوعت وتعددت في كتبه: فالمبدع عنده إما المتكلم أو القائل أو الشاعر أو الخطيب. والنص عنده: الكلام الأدبي المعبّر، أو الكلام المنثور أو المنظوم أو القـول، وكذا المتلقي هو عنده: السامع أو الجمهور أو الناس، أو هو المخاطب، وربّما كنّـوا عنه بمصطلح المقام، كما هي الحال عند الجاحظ[١].

لقد كان المبدع، في غالب الأحيان، هو محور الاهتمام في الدراسات النقدية القديمـة؛ لأنه صاحب الفضل بموهبته في إخراج (المنظوم أو المنثور)، ومن أجل ذلـك كـان التركيز في تلك الدراسات على قدرات هذا المبدع، وعلى إبداعه، ومدى وقع أو تأثير إبداعه هذا في القارئ[٢] أو المستمع (أو المتلقي بالمصطلح الحديث)، ومع ذلك كـله، لم يغفل الناقدُ القديم المتلقي (السامع، أو الجمهور، أو غير ذلك من المسميات) واهتـم به، وإن كان ذلك من خلال الاهتمام بالمبدع وتأثير إبداعه في هذا المتلقـي ــ كمـا أسلفنا ــ لكن، تغير الحال الآن إذ لم يعد المتلقي بعيداً عن دائرة الدراسـات النقديـة الحديثة، فقد خرج من دائرة الظلام إلى دائرة النور، وانصب الاهتمام عليه كعنصـر رئيس من عناصر العملية الإبداعية، ولم يعد (مستهلكاً سلبياً) فحسب، فهو الآخر مبدع من حيث يحيي النص من جديد بتأويلٍ يصل حدَّ الإبداع، جمالياً وفكرياً، كما سنوضح في الصفحات التالية من هذه الورقة.

وعلى الرغم من حداثة هذا التوجه في تفعيل دور القارئ كمتلّقٍ له أثره في إثراء النص، إلا أن هذه الحداثة لا تقف ــ باعتقادنا ــ عائقاً أمام معالجة النص القديم، وتأويله من منظور (نظرية التلقي وجمالية الاستجابة)؛ إذ ربما ساعد ذلك على استجلاء ما خفي على القارئ / المتلقي القديم مما في باطن النص، أو ربما قرأ فيه (المتلقي الحديث) شيئاً أبعد مما هو في لفظه في زمانه، أو ربما استطاع هذا المتلقي أن يوجد شيئاً من العناصر الغائبة عن النص نفسه: فالعمل يظل حياً متجدداً عبر إحداث تأثيره المتوالي في الأجيال المتعاقبة، وفق ياوس.

نقول: لا غضاضة ــ في هذا المقام ــ أن تستثمر مفاهيم القراءة وفق نظرية التلقي، في مجال الخطاب النثري القديم، وفي قراءة الثقافة القديمة، ضمن منهجية تحليلية جديدة، إذ إن ذلك يعطي المتلقي حظاً من الإنصاف هو جدير به، بخاصة إذا كانت لديه القدرة على قراءة النص وفهمه على مستوى جمالي ودلالي، ومن ثمّ تفسيره وتأويله، بما يتحرك في داخله إزاءه بعد الاستجابة لمقصديّة هذا النص، التي لا تتأتى ــ بطبيعة الحال ــ إلاّ بعد الإندماج التام بينه وبين النص المستهدف من عملية القراءة تلك، وهذا ما سنحاوله في هذه الورقة، خلال (قراءتنا) لنص نثري لأبي العلاء المعري (٣٦٣هـ ــ٤٤٩هـ)، في ضوء هذه النظرية النقدية الحديثة، مع الإشارة إلى أننا ــ هنا ــ لسنا في معرض الترويج لمنهج نقدي دون غيره؛ لأن الهدف هو قراءة أخرى للنص النثري القديم، مع الاستعانة بأدوات معرفية وجمالية، ربما لم تُؤْلَفْ في الدراسات القديمة؛ وذلك لإضاءة جوانب في النص لم تُضأْ من قبل، ولكشف ما لم يُكشفْ منه حتى الآن، محاولةً منا لمعرفة: ماذا كان يود (مبدع النص) أن يقول:

وهل أنا (كمتلّقٍ) أفهم من النص ما أراد قوله فعلاً؟

أم أنَّ عليَّ (كمتلقٍ) أيضاً أن أُجْهِدَ العقلَ وأُجنِّدَ التخييل لربط الخيوط، التي تبدو (متقطعة) في بعض أجزاء النص؟

فالحاجة الأساسية للتأويل في هذه الحالة – إذاً – تنشأ أصلاً عن عدم إدراك القارئ/المتلقي للحقيقة التي كانت تدور في ذهن المبدع عند إنشاء النص، من هنا تقع علىَ كاهل (المتلقي) مهمةُ القراءة، وعلى أسس معرفية ثقافية جديدة، هي أدواته في تحليل النص تحليلاً يعين على استبطان ثرواته الكامنة، وتفجير معان فيه كانت خافية، إذ أن من المؤكد أن المبدع، وفي أي نص يبدعه، يبثُّ إشارات من خلال اختياره لمفردات بعينها، ومن خلال استعماله أبنيةً دون غيرها. وهو – إذ يفعلُ ذلك – ينتظر من قارئه الذكي[٣]، أن يُعملَ الفكر فيما كتب، وأن يُجهد العقلَ فيما أبدع، فيكون بذلك قد فتح باب التواصل بينهما، والتمازج بين إبداعيهما: هو كمبدع للنص، والقارئ كمبدع في تأويل النص، ذلك أن النص الأدبي "له قدرات فنية تكمن فيه، ولمحات جمالية لازمة له، غير أن هذا الجمال، جمالية التلقي، يوجد في الذات المتلقية، التي تحيط النص برؤية مخصوصة تصنعها تجربته ومواقفه وقدرته الخاصة على التخييل"[٤].

نظرية جمالية التلقي[٥]، وقراءة النصوص الأدبية.

احتلَّ الحديث عن نظرية تلقي النص الأدبي، وتحديداً: متلقي النص، حيزاً كبيراً في الدراسات النقدية الحديثة، وذلك خلال العقود الثلاثة الأخيرة، منذ أن أطلقها رائدها الأول: هانز روبرت ياوس Hanz R. Jauss، في محاضرته التي ألقاها في مدينة كونستانس Konstanz الألمانية، عام ١٩٦٧، بعنوان: لماذا تتمّ دراسة تاريخ الأدب ؟ إضافة إلى مقالة له شهيرة، نشرها عام ١٩٧٠، بعنوان: تاريخ الأدب بوصفه تحدّياً لنظرية الأدب[٦]: Literary History as a schallenge، تضمنت هذه المقالة مقترحاته فيما يتعلق بنظريته الجديدة: جمالية التلقي.

ثم تلاه فولفغانغ ايزر Wolfgang Iser، الذي تبنى آراء زميله ياوس، وطرحها في كتاباته، مدعّما ـــ بذلك ـــ ركائز هذه النظرية، أي جمالية التلقي، بمفاهيم نقدية أخرى سنذكر بعضها لاحقاً. انتقل محور الاهتمام ـــ بموجب هذه النظرية ـــ من مبدع النص إلى متلقيه، فغدت نظرية جمالية التلقي بذلك من أوائل النظريات التي أولتْ اهتماماً كبيراً بالمعنى والعمل الأدبي ووظيفته، وموقف المتلقي من العمل، حتى أنشأت علماً للتلقي وبناء المعنى الأدبي، وهذا يعني انبثاق مركز جديد للتحليل، وهو: القارئ / المتلقي، الذي خرج ـــ ومن ثَمَّ ـــ إلى دائرة الضوء في العملية الأدبية، بعد أن كان بعيداً عنها، وأصبح حاضراً فيها بعد أن كان متوارياً عنها بل مغيّباً قروناً وقروناً، حتى إنه ـــ في كثير من الأحيان ـــ لم يكن موجوداً على الإطلاق. فالذات المتلقية ـــ وفق نظرية التلقي لياوس ـــ تسهم من خلال فعل الإدراك في بناء معنى النص، وأن المتلقي يجد لذته في الطريقة التي يؤوّل فيها العمل الأدبي، الذي يتميز عن النص في أنه يحتل وجوداً لا مرئياً بين المتلقي والنص[٧].

طوّر (ياوس)، خلال وضعه ركائز نظريته، مفاهيم نقدية خاصة بها، منها:

أفق توقعات القارئ Reference of the reader's expectations وهو:

المعايير والمقاييس التي يستعملها القراء للحكم على النصوص الأدبية في أية حقبة معينة[٨]. وتبعاً لهذا المفهوم يكون "المتلقي هو مقياس تطور النوع، وذلك لأن مجموعة المعايير التي يحملها من خلال تجاربه السابقة في قراءة الأعمال، التي تشخص ذلك التطور في اللحظة التي تتعرض فيها تلك المعايير إلى تجاوزات في الشكل والموضوعات واللغة"[٩]. وأفق التوقعات يتطور من:

أ ـــ الفهم السابق للنوع، من خلال تراكم الفهم والقراءات المتعددة للقراء.

ب ـــ من التعارض بين اللغة الشعرية واللغة العملية ـــ العادية.

ج ــ شكل وثيمات (موضوعات) الأعمال المعروفة سلفا[١٠].

وهكذا يرى (ياوس) أن العمل يظل حيا متجددا عبر إحداث تأثيره المتوالي في الأجيال المتعاقبة، وأن العمل الأدبي إنما ينشأ فحسب عندما يعاد خلقه أو ترسيخه في ذهن قارئه[١١]، وعلى هذا تكون العلاقة بين العمل الأدبي والمتلقي عملية حوارية.

وعلى أساس (جمالية التلقي) أصبح ينظر للمتلقي كشريك فعلي في العملية الإبداعية وليس مستهلكا فحسب، وغدا قطبا هذه العملية ــ المبدع والمتلقي ــ يباشران علاقة جدلية نشطة تتحرك بينهما عبر النص، ولا يكون للواحد منهما وجود دون الآخر، بمعنى: أنه لا يكون للعمل الإبداعي وجود دون أن يصاحبه نشاط من المتلقي يحييه من جديد، بإبداع من جانبه، هو تأويل للنص[١٢]، يتساوق مع فكره وقدراته على الفهم والإدراك، وربما يفضي إلى التعديل في مقاصد المبدع في نصه، متسلحا ــ خلال ذلك ــ بمرجعية تراكمية اكتسبها عبر خبرته الطويلة من خلال تعامله مع النصوص الأدبية الأخرى، بل إن دور المتلقي ــ وفق هذه النظرية ــ علاوة على ما ذكر، يتجاوز ذلك إلى أن يكون مكملا للنص، من خلال ملئه للفجوات أو الفراغات التي تعترض انسيابيته، مرتكزا في ذلك كله على نشاطه التخييلي، بعد الاندماج الضروري بين النص وبينه[١٣]، وهذه النظرية مكملة لنظرية ياوس، وصاحبها هو: فولفغانغ إيزر Wolfgang Iser، الذي ورد ذكره سالفا. وهي نظرية تقوم على فرضية تقول: "ثمة بنيتان أساسيتان للاحتمية في النص: الفراغات والحذوفات Nagations وهما شرطان مركزيان للتوصيل، ذلك أنهما يتحكمان في حركة التفاعل الحادث بين النص والقارئ، بل ويقومان على تنظيمه بدرجة ما"[١٤]. فإذا كان النص الأدبي ــ عند إيزر ــ نظاما توافقيا، أعد فيه مكان للشخص المكلف بتحقيق توافقاته[١٥]، فإن القارئ يجد هذا المكان في الفجوات والفراغات التي أشير إليها سابقا.

من هنا، كان اهتمام "إيزر" بالعلاقة بين المتلقي والنص، من حيث إن "عمليات تحليل النص تستند على نحو أساسي إلى (فعل) المتلقي في إدراكه لعمل أدبي ما"[١٦]، وهذا العمل ينطوي على ..... متلقٍ قد افترضه المؤلف بصورة لا شعورية، وهو متضمَّن في النص في شكله وتوجيهاته وأسلوبه[١٧]. فمن هذه الزاوية لا يتحقق للعمل الإبداعي ـ شعراً كان أم نثراً ـ وجود واقعي حتى يُقرأ، ولا يستطيع إلاّ القارئ مناقشة معناه، مع أن هذه المناقشة (التي تعارف عليها، روّاد هذا الاتجاه النقدي بالتأويل) تختلف من متلقٍ لآخر؛ لأن قراءة كل منهم تختلف، والأسئلة التي يوجهها للنص أيضاً تختلف، فتختلف من ثم الأجوبة التي يشتقّها كل من هؤلاء المتلقين عن النص ذاته، وبناءً عليه، تكون نظرية التلقي هي نظرية في الفهم "تسهم مساهمة أساسية في بناء المعنى الأدبي، وهذا يعود إلى استثمار جمالية التلقي"[١٨]. أي أن معنى النص ليس هو ذاك المستتر فيه ـ كما يفهم من الفهم التقليدي له ـ بل هو المعنى الذي يتولد عن التفاعل بين القارئ والنص.

ولكي يستطيع (فولفغانغ إيزر) أن يكون مقنعاً في نظريته هذه، كان عليه أن يطرح مفهوماً آخر، هو: مفهوم القارئ الضمني[١٩]، وهو ـ برأيه ـ الذي يخلقه النص وحده، وهو يساوي شبكة البنى التي تُغري بالاستجابة من خلال تحريض عمليات التخييل عند القارئ مما يؤدي إلى اختفاء هذه التناقضات أو الفجوات[٢٠].

وهكذا، أعطت نظرية (جمالية التلقي) للمتلقي دوراً أساسياً في العملية الإبداعية، وأرستْ نموذج اتّصالٍ جديد، حيث المرسل والمستقبل على الدرجة ذاتها من الأهمية، فأصبح للمتلقي دور حتى في صياغة العمل الأدبي نفسه؛ لأن المبدع أصبح يضعه أمامه وهو يقوم بعمليته الإبداعية، ولم يعد وجوده خارجياً بالنسبة إليه، بل هو موجود في وعيه بالدرجة الأولى، "وهو عنصر مهمّ في عملية التحليل؛ لأنه يستقبل النص، ويعمل على إنعاشه، ويرى فيه ما هو أبعد من المعاني الثابتة: معاني لا نهائية، تتحرك منتشرة فوق النص، عابرة كل الحواجز"[٢١].

التلقي الجديد والنص القديم: إحدى رسائل المعري أنموذجاً[٢٢]:

من المعروف "أن النص هو محور الأدب، الذي هو فعالية لغوية انحرفت عن مواضعات العادة و التقليد، وتلبست بروح متمردة، رفعتها وسياقها الاصطلاحي إلى سياق جديد يخصّها ويميّزها"[٢٣]، وهو في الوقت نفسه، المحور الوسط بين قطبي العملية الإبداعية: المبدع و المتلقي، ولا يكون تواصل بينهما من دونه:

مبدع ——— عمل أدبي ———◄ متلق

و التواصل في الأدب عملية يتم تحريكها وتنظيمها من خلال تفاعل مقيد ومضخم بين الواضح و المستتر، بين الإظهار و الإخفاء[٢٤].

ونص أبي العلاء المعري ـ الذي نحن بصدد قراءته وفهمه وتأويله ـ هو رسالة بعث بها المعري إلى ولي السلطان ليفرج عن صديقه المحبوس، واسمه الحسين بن عنبسة بن عبد الله وكان عاملا لولي السلطان ذاك. وقد وجدت الباحثة في هذه الرسالة عناصر كثيرة تحفز القارئ وتثير انتباهه، ويعود بعض ذلك إلى ما فيها من المفاجأة والخروج عن سياق الكلام العادي، ولما في النص ـ كذلك ـ من لغة مكثفة، متقلة بالإيحاءات، إضافة إلى ما فيه من أسلوب التضاد الذي يحمل في طياته صراعات نفسية تحرك إدراك القارئ، وتحفزه على القراءة مرات ومرات، حتى يقدم على تعديل[٢٥] مواقفه إزاء هذا النص، "كلما تقدم اتصاله به، وكلما استثمر إمكانياته وتعرف على استراتيجيته"[٢٦].

رسالة أبي العلاء التي بين أيدينا، تشبه إلى حد كبير نصوصه النثرية الأخرى، التي وقف النقاد إزاءها قديما وربما حديثا، وقد رموا صاحبها بالتعقيد و الإغراب و الإلغاز، وقد أطلقوا أحكامهم هذه دون أن (يغزوا) النص، ويدخلوا إليه ويتفاعلوا معه. ولو كانوا فعلوا ذلك لكان بالإمكان أفضل مما كان، ولو وضعه من اتهموه بالإغراب، في

سياقه السليم (وتلقوه) بتجرد من أي موقف انحيازي (معه أو ضـــده) لـتراءت لـــهم أغواره الشفافة، التي تشي بكنوز معرفية، تنتظر الفهم والتأويل، ولكـــانت قراءاتـــهم جددت فيه حيويته الفنية الجمالية.

النص:

المقطع الأول:

"كتابي أطال الله بقاء سيدي الأستاذ مالكا خزائم الأمور واطئا أعناق الدهور، عن حال تشكر، ونعمة لا تنكر، أنا معهما بالتقصير عن واجباته مقر، ولشرف أخلاقه مظـــهر ومسر، والحمد لله رب العالمين".

قبل الولوج إلى النص لاستنطاقه واستظهار ما خفي في باطنه من معنـــى، علينـــا أن نفطن إلى أن أبا العلاء المعري يتعامل مع اللغة ومفرداتها تعاملا خاصا، أضفى علـــى نصوصه ــ النثرية تحديدا ــ خصوصية ليست لغيرها، وعلينا أن ننتبه ــ أيضـــا ــ على أن مستويات الدلالة في أسلوبه متعددة. وعلى الرغم مما قد يقال عن أسلوب أبي العلاء من أنه مغرق في الغرابة اللغوية والبنائية، مما يجعل فهمـــه صعبـــا، إلا أننـــا نقول: "إن الهدف من الفن أن يمنح الإحساس بالأشياء كما تدرك، وليس كما تعـــرف، وتتمثل تقانة الفن في أن يجعل الموضوعات غير مألوفه، وأن يجعل الأشكال صعبـــة، وأن يزيد صعوبة الإدراك وطوله؛ لأن عملية الإدراك غاية جمالية في ذاتها، ولا بـــد من إطالتها"[٢٧].

قبل أن نقرأ النص، نود أن نرمز إلى الكاتب برمز (أ)، والمخاطب، (المرسل إليه) أو ولي السلطان برمز (ب)، والصديق المحبوس برمز (ج).

الجزء الذي بين أيدينا من الرسالة هو مقدمتها: واللافت فيها ــ عند القراءة ــ هـــو الاستقرار الإيقاعي الذي مثله حرف الفاصلة السجعية: الراء، وسنطلق عليه هنا تسمية

(القافية)[٢٨]، ولما كانت "القافية أداة أو وسيلة تابعة لشيء آخر، بل هي عنصر مستقل، فإن وظيفتها الحقيقية لا تظهر إلا إذا وضعت في علاقة مع المعنى"[٢٩]، وهذا ما كان من شأن تكرار حرف الراء هنا؛ إذ له دلالته، وهي -كما يفهم من ذلك ـ أن أبا العلاء يريد أن يوحي بالاستقرار الحالي للزمن، أي: زمن الخطاب، وهذا ما اقتضاه المقام. فالمعري يخاطب ولي السلطان / ب، ولما كان هذا الجزء هو مستهل الرسالة، وأول ما يقع في السمع، أو هو أول ما يقع عليه نظر المرسل إليه، كان هذا الاستقرار الإيقاعي المنساب، وكانت تلك (القافية) المتكررة. ولكن ذلك لا يعني على الاطلاق استقرار الكاتب النفسي وأمانه الروحي، إذ سيتغير هذا الإيقاع حال الانتهاء من هذه المهمة.

وإذا عدنا إلى بداية الفقرة، وتحديدا إلى: "أطال الله بقاء سيدي الأستاذ، مالكا خزائم الأمور، واطئا أعناق الدهور"، نجد أن التراكيب اللغوية هنا جاءت ذات بعد دلالي معنوي، وأن المعنى أسهم في هذا الترتيب النسقي الدلالي لها، وإذا نحن ـ كمتلقين ـ أدركنا أن لغة النص الأدبي متطورة في الدلالة والأسلوب، وأن اللغة ليست مجرد أصوات وإيقاعات، بل هي بنى صوتية ذات دلالة: زمانية ومكانية ونفسية ـ تبين لنا هذا الأمر واضحا هنا:

فمثلا: جاءت الحال في (مالكا ، واطئا) لتحمل دلالة زمنية حاضرة ومستقبلية، فالدلالة الحاضرة للحال هي: وجود ب / ولي السلطان ومسئوليته عن هذا الزمن وهو زمن الخطاب ولكن الدلالة الزمنية المستقبلية حملت عدم الديمومة بالنسبة لـ (ب)، وذلك في العبارة السابقة: "أطال الله بقاء سيدي....". فالدعاء جاء بإطالة بقاء (ب) واطئا مالكا ـ في المستقبل) بمشيئة الله، ولكن هذه الإطالة لا تحمل ديمومة مستقبلية، إذ لا بد لها من نهاية؛ لأن الديمومة من صفات الله عز وجل، فيكون:

ب مالكا واطئا ← الزمن الحاضر

ب مالكا واطئا ← الزمن المستقبل ــ بالدعاء [عدم الديمومة]

الله مالكا واطئا ← الزمن المطلق [ماض ، حاضر ، مستقبل]

ولنتوقف مرة أخرى عند العبارة ذاتها "…. مالكا خزائم الأمـــور، واطئـــا أعنـــاق الدهور، فسنجد أن هناك حلقة مفقودة، أو كما يسميها "إيـــزر Iser" فراغـــا، ومهمـــة المتلقي هنا، هي محاولة ملء هذا الفراغ أو إيجاد الحلقة المفقودة في هذا السياق.

في الحقيقة، لا تخلو هذه العبارة من حزن دفين، ومن عدم اســـتيعاب كـــامل لفكـــرة الدهر، الذي يتحدى الإنسان بهلاكه له (وما يهلكنا إلا الدهر) [سورة الجاثية آية ٢٤)]، فالدهر يهلك الإنسان، والإنسان ضعيف لا يقوى عليه.

والمعري ــ الكاتب ــ إنسان لا يقوى عليه هو الآخر، وهو عندما يرى (ب) مسيطرا على الدهر ــ ولو من خلال الأمنية / الدعاء، يجد شيئا من الراحة النفسية، ولو كانت آنية. ومع هذا، ففي العبارة ــ كما يفهمها المتلقي ــ أمران:

السخرية: أن يسيطر إنسان على الدهر ــ (مالكا واطئا).

الأمنية: أن يسيطر إنسان على الدهر ــ أيضا ــ بأن يطول عمره.

الدهر يتربص بالإنسان، ويبتليه بخطوبه، فهل من راد له؟

ولكن والمعري يقول فيه:(٣٠).

والدهر يصمـــت غـــير أن خطوبـــه ترجمهن، حتـــى خلتـــه يتكلـــم

هنا تبدو المفارقة: إن الإنسان فان، وإن كان واطئا زمانه بسلطانه، مســـيطرا علـــى الأمور بجبروته! وهذه إشارة من المعري إلى ولي السلطان أن يقدم لنفسه خيرا فـــي دنياه قبل رحيله، بتنفيذ الطلب الذي سيأتي به ــ أبو العلاء ــ في آخر الرسالة. وهـــذا

يحفز القارئ / المتلقي على أن يتأمل في النص مرة أخرى، وسيرى ـ عندئذ ـ أن الخطاب في هذه المقدمة قد عكس حزن أ / الكاتب، والكامن في تصوره للوجود. وقد عزز رؤيته التشاؤمية هذه باستخدام المقطاع الصوتية الطويلة، مثل (طا، ما، زا ،وا).

ويقول أبو العلاء في المقطع ذاته من الرسالة: "عن حال تشكر ونعمة لا تنكر"، جاءت التراكيب في هذه العبارة معبرة عن البنية الدلالية بترتيب نسقي : فالشكر جاء تاليا للحال، التي تمتاز بالخصب، لأن المرسل إليه هو المسؤول عنها، ـ أي الحال ـ بصفته وليا للسلطان كما أن عدم النكران جاء تاليا للنعمة المسؤول عنها، ومقدمها ولي السلطان ذاته:

* إذا فالجملة التالية مولدة عن الأولى، أو هي نتيجة لها:

فالنعمة ←نتيجة للحال ، وعدم النكران ←نتيجة الشكر.

وهذا الترتيب ، وإن لم يكن بالمولد لبعضه، فإننا نستطيع أن نصفه بالاندغام والتمازج:

فالحال = نعمة ، والشكر = عدم النكران.

يضاف إلى ذلك، أن استخدام صيغة الفعل المبني للمجهور (تشكر ، لا تنكر) جاء من خلال تركيب ناسب المعنى: عن حال تشكر، ونعمة لا تنكر، كما أوضحنا سالفا، لكن الأمر لا ينتهي عند هذا الحد، ذلك أن المتلقي يجد نفسه يواجه سؤالا محددا، هو : لم استعمل الكاتب صيغة المبني للمجهول في هذا المقطع من الرسالة؟

نحن نعرف أن ما يميز الأدب عن اللغة العلمية هو: خاصيته البنائية، وقدرته على أن يجعل الموضوعات غير مألوفه، والأشكال بعيدة عن السهولة، والمبدع عندما يختار بنية بعينها أو لفظة بذاتها، إنما يسعى ـ بذلك ـ إلى أن يثير انتباه المتلقي ويستفزه؛ لتأويل هذا الاختيار، وهذا يحدو القارئ إلى أن يسترجع ما يفاجئه من اختيار المبدع،

وما في هذا الاختيار من خروج عن المألوف. وهذا الاسترجاع يتكئ أساسا عند القارئ على أفق توقعاته(٣١)، ومعارفه وخبراته السابقة، وبخاصة، إذا فوجئ هذا المتلقي بما لم يتوقعه.

أما الجواب على التساؤل أعلاه، فهو كامن في العبارة ذاتها:

وكأني بالكاتب هنا يريد أن يقول: لست أنا الشاكر، ولست أنا المقر بالنعمة، وإن كان قد أقرهما سابقا، فالمعري لم يطوقه أحد (من الساسة) بمعروف وليس لأحد عليه فضل، فالشكر هنا ليس موجها منه وإنما من غيره، وعدم النكران كذلك؛ لأنه ـ ولطبيعته النفسية القاسية ـ لا يرى لأحد عليه يدا.

إلى هذا القدر من الرسالة كانت وتيرة الإيقاع على حال من الاستقرار، تعكس استقرارا نفسيا (مؤقتا) عند الكاتب، ولكن ما أن ننتقل إلى المقطع الثاني حتى نلمس اضطرابا في هذا الإيقاع وإن كان الحديث فيه مستمرا عن الزمن الحاضر، الذي تمثل بالخصب والإخضرار والشوق والحنين الذي يبديه أ / أبو العلاء إلى ج / الصديق المحبوس، وكذلك اعتذاره إلى ب / المرسل إليه عن عدم المكاتبة.

يقول أبو العلاء:

"وأحلف بالقسم العازم، والنذر اللازم، ما ذات طوق لا تنزعه، وبرد من الربيع ليست تخلعه جاء الوسمي لها فأرنت، وبكت شجوها لا تغنت، عالية ذؤابة فنن غض. فهي لا في السماء ولا في الأرض، تكرر القيل، وتنطق الخفيف والثقيل، بأشوق إلى هديلها مني إلى مشاهدته، ولا آسف على خليلها من قلبي على فائت خدمته، وإن عققت نفسي بترك المكاتبة عقوق الضب ولده والسارق يده، فإنما ذلك لهم واغل وخطب شاغل، وتوخيا للتخفيف، وتنكبا عن التكليف".

يستمر الكلام في هذا المقطع (وهو الذي يوجهه أ إلى ب) مراعيا فيـــه أبـــو العـلاء أدبيات الخطاب، وهذا يبدو في عدم الدخول المباشر في الموضوع. فقد آثر المرســـل بادئ ذي بدء أن يمهد لذلك بأسلوب ذي خصوصية علائية:

فهو يستمر في الحديث عن الزمن الحاضر من خلال تكثيف الصورة؛ ليلزم المرســـل إليه على إعمال العقل فيها والتفكير بها، والتعمق في مدلولاتها، بخاصـــة أنـــه ـ أي المرسل ـ يبث فيها ذاتيته وحزنه بإشارات خفية.

لقد مثل هذا المقطع من الرسالة في أبنيته اللغوية دلالة ذات شبكتين:

ـ شبكة تصويرية ذاتية، معبرة عن هموم المؤلف وتشظياته.

ـ وشبكة أضاءت بنية النص النثري.

وشبكة العلاقات في عبارات الفقرة أعلاه تتجمع في بؤرة جوهرية تحتاج إلى مجـاهدة فكرية من المتلقي لكي يشق الحجب عنها ... وهي تستدعي الوقوف عندها والانشغال بدقائقها خصوصا أن هناك إشارات موحية وإيماءات ورموزا لغوية وصورا إيحائيـــة يزخر بها هذا المقطع يهيئها النص للمتلقي كي يعيد تقويم الأشياء، وأن يكشف عمـــا كان يريد المبدع التصريح به.

نعود إلى المقطع السابق، والذي يبدأ بعبارة "وأحلف بالقسم العازم ....."، فعند التقـــاء هذا المقطع بالمقطع السابق، يلحظ القارئ / المتلقي ـ علاوة على ما ذكرنا من تغير في الوتيرة الإيقاعية ـ يلحظ ظهورا مفاجئا لذاتية المرســـل، وطغيانـــا لـــها علـــى الخطاب، وسنوضح هذا فيما سيلي من السطور، مع محاولة ملء الفراغات الناتجـــة عن ذاك الانكسار المفاجئ في انسيابية النص.

فالنسبة للشبكة الأولى قلنا: إنها شبكة تصويرية ذاتية، وقد تمثلت فـــي هـــذا المقطـــع بصورة مكثفة الدلالة في (الحمامة ذات الطوق).

يقول أبو العلاء:

"وأحلف بالقسم .... ماذات طوق لا تنزعه، وبرد من الربيع ليست تخلعه، جاء الوسمي لها فأرنت، وبكت شجوها لا تغنت، عالية ذؤابة فنن غض، فهي لا في السماء ولا في الأرض ... بأشواق إلى هديلها مني إلى مشاهدته ولا آسف على خليلها من قلبي على فائت خدمته".

الحمامة ذات الطوق تحن إلى رؤية ذكرها (هديلها) وتنوح عليه وتبكيه بكاء مستمرا. والكاتب يحن إلى صديقه المحبوس، وهو دائم الشوق إليه.

الانكسار المفاجئ، أو الفراغ الذي أشرنا إليه سابقا، هو ذاك النقل المفاجئ من الدعاء لولي السلطان إلى صورة الحمامة الحزينة، ومن ثم القفز إلى الحديث عن حزنه على صديقه، ومرة أخرى العودة إلى الحديث عن ولي السلطان.

هذا القفز المتواصل، وما يولده من فراغات في النص، لا يفسر إلا على أنه يمثل قلقا نفسيا لدى الكاتب / المرسل، تعكسه صورة الحمامة ذات الطوق الحزينة:



اللافت هنا، أن مسحة الحزن التي طفت على السطور في هذا المقطع، رافقها حديث عن الربيع والمطر والخصب والاخضرار. ولهذا الأمر ما يبرره في النص، من خلال الشبكة الأخرى التي أضاءت بنية الرسالة، والتي تجلت في الحديث عن الزمن الحاضر.

ومع أن الكاتب / المرسل يعيش قلقا وتعتيما ذاتيا، إلا أن الألفاظ جاءت لتعبر عن الخصب، رغم جفاف الكاتب النفسي؛ لأن ولي السلطان مسؤول عن الزمن الحاضر كما ذكرنا آنفا ولكن أدبيات الخطاب تقتضي من المرسل أن يبدي للمرسل إليه احتراما وإقرارا بالفضل، بل خضوعا أيضا، وإن كان ذلك من خلال معاندة اللغة، ومعارضة الواقع بإثبات عكس الحالة النفسية التي عليها المرسل، والتي يحاول كتمانها أو طمسها، ولكنها تأبى إلا تجليا وظهورا هنا، لا بد للذات المتلقية أن تتوقف قليلا، لتلحظ بعينها الفاحصة، وأدواتها الدقيقة ظاهرة تتضح رويدا رويدا، حتى تبزغ بملامحها من خلال السطور، إنها الجدلية بين العام والخاص التي تبتدى في هذا المقطع، وتتجاذب من خلال تعبيرات بعينها فيه، لذا، نقول: إن مهمة القارئ المتلقي لمثل هذه النصوص لا تقتصر على مجرد المشاركة، "بل إنها تتجاوز ذلك إلى تحرك وراء الصياغة ومتابعة خيوطها .... وخاصة في دائرة (الفكر اللطيفة) التي تعتمد على بناء مركب، لا بد فيها من بناء ثان على أول، ورد تال إلى سابق"[٣٢].

ولتوضيح ما ذكرناه عن الجدلية بين الخاص والعام في هذا المقطع من الرسالة، نورد المخطط التالي:

زمن = ربيع + مطر

التعبير العام — زمان + مكان = إيجابي

مكان = علو

زمن = ربيع + مطر — زمان = جفاف (عدم وجود ربيع ومطر)

التعبير الخاص — الحمامة = الكاتب — زمان + مكان = سلبي

مكان = علو — مكان = انحدار نفسي

فالتعبير الخطابي في الفقرة السابقة امتزج فيه العالم (الموضوع / الزمن الحاضر) والخاص (الذاتي / حزن الكاتب)، ولعل خصوصية الخطاب العلائي قد جاء عبر

الخصوصية الدلالية لشيفرة اللغة، وعبر التفاعل الضخم بين الواضح والمستتر عنده، والذي يخفيه نص أبي العلاء هنا يحرض القارئ على الفعل، وهو "إخراج ما هو متضمن في النص إلى دائرة الضوء"[٣٣].

ربما لاحظ المتلقي ــ في الفقرة السابقة ــ كيف امتزج العام والخاص بطريقة بارعة، عبر السيطرة اللغوية من جانب الكاتب، وبملاحظة أدق يستطيع ــ المتلقي ــ أن يلمح ذاك التمازج من خلال اختيار مفردات ذات دلالات موحية وإشارات غنية، من ذلك: لفظة: أرنت، والرنين هو الصوت الشجي والصيحة الحزينة[٣٤].

لم ترد هذه الكلمة في هذا الموقع جزافا، إذ لابد أن يكون لها دلالة أبعد مما يطفو على السطح منها، فالإبداع يبدأ ــ عادة ــ بالاختيار ثم التأليف، واللفظة لا تكون شيئا حتى تنتظم في سياق، والكلمة ليست مجرد حروف تراصت اعتباطيا، بل هي مجموعة من الدلالات الموروثة والمرجعيات الثقافية، لقد وضعت كلمة (أرنت) في سياق تمهيدي معرفي، باستخدام الصورة من ناحية (صورة الحمامة المطوقة)، والألفاظ من ناحية أخرى، أما الهدف فهو: وضع المرسل إليه (ولي السلطان) في حالة نفسية شعورية تمهيدية (الحمامة المطوقة وحزنها على هديلها)، وذلك قبل المباشرة في طلب المرسل موضوعه من المرسل إليهن وهو إخراج صديقه من السجن.

وهناك قطع آخر في انسابية الجمل والفقرات يتبدى من خلال (التأرجح): تأرجح الحمامة "عالية ذؤابة فنن غض، فهي لا في السماء ولا في الأرض".

فالحمامة تتأرجح على غصن عال، وكذا الكاتب / المعري يتأرجح، ولكن تأرجحه من نوع آخر: إنه تأرجح نفسي في اللامكان!

فبينما تعلو الحمامة غصنا تتأرجح عليه، لشعورها بعدم الاستقرار، ولتشوقها إلى الأمان، الذي يحققه لها ذكرها، فإن الكاتب يعاني من تأرجح نفسي وحيرة من أمره وعدم استقرار روحي، وربما من شك قد تسرب إليه.

هذه الحيرة وذلك التأرجح يلحظهما القارئ / المتلقي عند الكاتب في اضطراب وتـيرة الإيقاع، بعد أن كان منتظما في بدايات الرسالة، ولكن ما إن بدأت ذاتية المرسل تطغى على الخطاب حتى ظهر هذا التغير، الذي هو في حقيقته انعكاس للتغير فـي الحالـة النفسية التي ظهرت حال بدء الكلام عن الحمامة ذات الطوق. فالكاتب يرى نفسه فـي تلك الحمامة الحزينة، التي فقدت الأمان بفقد ذكرها، وهو أيضا يشعر بالحزن والحيرة والقلق، ولكن ما السبب؟

الشعور واللاشعور، يبدوان أمرا واحدا، وهذا هو دأب العمـل الفنـي، كمـا يقـول شيلنج[٣٥]. الصورة المكثفة التي أوردها الكاتب هنا، تكفي لأن تستفز القارئ كي يعمل قدراته التخييلية؛ ليملأ الفراغات التي نشأت بسبب اختلال انسيابية النص عند بـروز الحزن الفجائي: إنه الحزن الذي فجره سجن صديقه، وما يسببه هذا السجن عادة مـن آلام نفسية حادة للمحبوس، وربما أسقط الكاتب على هذه المعاناة معاناته الخاصة، فهو سجين، ولكن سجنه من نوع آخر، فهو سجين أو قل: رهين المحبسين أو الثلاثة مـن سجونه، كما وصف نفسه[٣٦]، وهذا سبب كاف لمعاناة مستمرة وآلام نفسية قاسية، من هنا كانت المقارنة، أو قل المشابهة، بينه وبين الحمامـة ذات الطـوق فـي الحـزن والتأرجح النفسي من الحيرة والشعور بعدم الأمان وانعدام الاستقرار. لقد عمـد أبـو العلاء ــ في هذا المقطع من الرسالة ــ إلى توظيف الأسطورة القديمة المتمثلة بنـوح الحماة على هديلها، في موضع يتجانس مع حزنه وشجنه من ناحية، ومـع مضمـون الرسالة العام من ناحية أخرى.

يستمر الخطاب من المرسل مراعيا أدبياته مرة أخرى، ولكن، بالاعتذار إلى المرسـل إليه لعدم المكاتبة، وقد مثل لوحة الاعتذار اختيار الألفاظ التي تشي بالقرابة الضمنيـة والاتصال الداخلي مع المرسل إليه: فاختيار ألفاظ العقوق (وغيرها) وترتيبـها، جـاء ليبين ويعكس التقارب بين الكاتب وولي السلطان وامتزاجهما.

يقول أبو العلاء المعري: "وإن عققت نفسي بترك المكاتبة عقوق الضب ولده والسارق يده، فإنما ذلك ....".

العقوق يكون من قريب إلى قريب، فقد جاء في اللسان: عق والديه، قطعهما ولم يصل رحمه. وقد يعم بلفظ العقوق جميع الرحم(٣٧).

استعار الكاتب لفظة العقوق ليدلل على عصيان أمر كان واجبا عليه، وهو: المكاتبة. إذا، ورود ألفاظ مثل العقوق، بل وترتيبها على النحو الذي وردت عليه هنا إنما يعكس التقارب بين أ و ب (المرسل والمرسل إليه) وامتزاجها ــ مرة أخرى-

اللفظة	العلاقة				العلاقة	
العقوق	الابن + الأب	=	علاقة تقارب	إذن	أ + ب	علاقة تقارب
السارق	اليد + الرجل		وامتزاج			وامتزاج

وإذا كان (أ) من متعلقات الزمن الحاضر (الذي يمثله ولي السلطان)، فإن العقوق بعدم المكاتبة قد حصل، وهو تقصير من أ اتجاه ب، ولكن هذا لا ينفي أو يقطع العلاقة بينهما، لأنها علاقة تقاربية تلازمية ــ كما أسلفنا ــ وإذا كان العقوق قد حصل من الابن، والسرقة من السيد فإن هذا لا ينفي جزئيتهما بالنسبة للكل الذي ينتميان إليه، لأن الابن والسيد هما فرعان من الأب (للأول) والرجل (للثاني)، ولا ينفي انتماءهما إليهما، رغم ما قاما به من عقوق وسرقة؛ فكأن أ / الكاتب، باعتذاره عن هذا العقوق / عدم المكاتبة يشدد على التصاقه بالمرسل إليه/ب لأن العلاقة تلازمية باقية رغم التقصير / العقوق / عدم المكاتبة.

لقد صاحب اختيار الألفاظ وترتيبها في سياقاتها ــ هنا ــ عدم استقرار إيقاعي، وهذا يعكس ــ مرة أخرى ــ عدم استقرار نفسي داخلي عند المرسل / أبي العلاء، تظهر خلاله معاناته وحزنه بسبب وجود صديقه في السجن.

لكن، هل لنا أن نتأمل هذا الجزء من الرسالة، ومن ثم نسأل أنفسنا: لم اختار المرسل/الكاتب كلمة العقوق تحديدا؟

أبو العلاء المعري صاحب نفسية ثائرة على الإنسان والوجود. والعقوق مظهر من مظاهر الثورة والخروج عن المألوف، وأبو العلاء المعري في طبيعته ونفسيته خارج عن المألوف أيضا.

اختيار الكاتب للفظة (العقوق) ــ إذا ــ كان صادرا عن اللاشعور أكثر منه عن الشعور؛ لأنه في أعماقه ثائر، فوشت بذلك كلماته، ولم يستطع أن يخبئها.

لا يلبث شعور الكاتب أن يعود إلى صحوته، فيتدارك ــ المرسل ــ الأمر، ويتنبه على ما يقتضيه المقام من أدبيات الخطاب، فيعمد مباشرة إلى الكسر في ألفاظ متساوقة متتالية: ".... فإنما لهم وأغل وخطب شاغل". ومع كل الحزن وكل الحيرة التي تشي بها الكلمات، إلا أن أبا العلاء لا يتخلى عن حرصه ــ في هذه الرسالة بخاصة ــ على ما يقتضيه المقام من أدبيات الخطاب: فهو حذر في مخاطبة ولي السلطان، لطيف معه لأنه يوشك على طلب موضوع منه، وهذا يحتاج من الطالب / الكاتب إلى شيء من الملاينة والتأدب، وقد ظهرا فعلا في السياق الاعتذاري، ومن خلال الكسر المتكرر في العبارة السابقة ــ كما أوضحنا ــ وغرضه من ذلك واضح: لقد أراد أن يدلل على همه ومعاناته لولي السلطان، بسبب استمرار حبس صديقه ــ من جهة ــ وعلى لطفه الذي تتطلبه أدبيات الخطاب ــ في إطار موضوع الرسالة على الأقل ــ من جهة أخرى. لكن الأمر لم ينته:

وهاهو الكاتب يعود مرة أخرى إلى ذكر الهموم والأحزان، بل وتوقع المصيبة، أو حتى تخيل حدوثها فعلا. ولكن: أي هم تومئ إليه الكلمات؟ وأي خطب تشي به؟ وما الذي يشغل بال المرسل في زمنه، وأثناء كتابته لخطابه؟

هنا، تبرز ــ مرة أخرى ــ مهمة المتلقي (الإيجابي وليس السلبي) للإجابة عن هذه التساؤلات ومن ثم دفع ما يمكن أن يقال عن هذا النص ــ أو غيره ــ من أنه ضرب من شطح الكلام أو الإلغاز المحير، كما تعود بعضهم أن يصف به أدب أبي العلاء. ذلك أن المتلقي المثالي[٣٨] هو من كان دوره فاعلا في تلقي النص أي نص، وليس مجرد استهلاك سلبي له، فكل عملية للتلقي تصبح ــ إذ ذاك "مقترنة بنشاط للمتلقي. يباشر النص بمواقف ورؤى جديدة"[٣٩]، وبناء عليه لا يغدو كلام المعري شطحا ولا إلغازا، بل إيحاء وإيماء يحفز القارئ / المتلقي على تقصي المراد، فكل ظاهر من الكلام له باطن، وإنما يريد الكاتب المبدع أن يصرف قارئه بالظاهر عن الباطن؛ ليحفزه على اختراق الحجاب الفاصل بينهما. فالقارئ إن رجع إلى جملة وقع لا محالة على المعنى المستور الذي يرمي إليه مبدع النص.

نعود مرة أخرى إلى قول المعري: "... فإنما لهم واغل وخطب شاغل".

إن تكرار الكلمات المثقلة بالحزن والهم والحيرة هنا تلتقي مع تلك من النوع ذاته التي وردت سابقا، وكلها تومئ إلى الانفعالات ذاتها هنا وهناك.

مرة أخرى نسأل: بماذا تشي هذه الكلمات؟ وما يشغل ذهن الكاتب مما يعرفه ولا يصرح به فكر أبي العلاء مشغول دائما بأمر هذا الوجود، وهم القدر والموت. كذلك افتقاد الإنسان للأمان والراحة في هذه الدنيا. هنا، لا مناص من الإحالة على شيء من فكر المعري، "فاللغة، سواء في التخاطب أو في التفكير لا يمكن أن تنصب إلا على شيء من الواقع الطبيعي أو الاجتماعي، أو من الوقائع النفسية"[٤٠] والفكرية أيضا. هنا، لا مناص ــ مرة أخرى ــ من الغوص في النص وتأويل إيحاءاته. [يقول المعري: لهم واغل وخطب شاغل] قلنا: يشغله تفكير بالأمان والراحة، مما لم يجده في دنياه، ويتوق إلى أن يجده في أخراه. يقول في لزومياته[٤١]:

الموت حظ لمن تأمله وليس في العيش إن تؤمل حظ

أي: لا أمـــل أو فرصة لتحقيق السعادة والتقـــدم، لذا فإن (الموت حظ لمن تأمله)، أي أنـــه فرصة لتحقيق السعادة[٤٢]. وعلى هـــذا، فربما كان مصدر الحزن حقيقة يـــراها أو يستشعرها أبو العلاء، وهي أن لا فائدة من هذه الحياة، فيكون الموت له راحة مـــن حيرته وقلقه:

واستشـــعر العـــاقل فـــــي ســـــقمه أن الـــردى ممـــا عنـــاه الشـــــفاء[٤٣].

يصر الكاتب في رسالته التي بين أيدينا ــ على أن يسوق ألفاظا مثقلة بالدلالة تعكـــس صراعا نفســـيا، يتبينه القارئ / المتلقي كلما أعاد قراءة هـــذا المقطـــع: إنه حـــرص الكاتب على أن يكون خفيفـــا، ولكن ليس على المرســـل إليه فحســـــب، بـــل علـــى جميـــع الناس، وهذا ما تومـــئ إليه كلماته في العبارة التالية: "وإن عققت نفســـي ... وتوخيا للتخفيف وتنكبا عن التكليف".

قلنا سابقا، إن المعري يتعامل مع اللغة ومفرداتها تعاملا خاصا، لذا، فالكلمة عنـــده ــ دائما ــ إشـــارة إلى تصور ذهني للشيء الذي يلمـــح إليه، ومجموعة من الـــدلالات، وليست مجرد حروف متراصة.

فشعور أبي العلاء أنه في هذه الدنيا مثقل بالهموم أعطاه شعورا أنه ربما يثقل الآخرين بهمومه وآرائه، وربما بتبرمه، الذي قد يتسرب إلى كلماته دون وعي منـــه، فـــاعتذر ــ لذلك ــ عن عدم الكتابة.

هنا، يأتي دور المتلقي ــ مرة أخرى ــ لملء الفراغات بالتأويل، ولكن ليس باقتفـــــاء أثر النص رجوعا، وإنما على العكس "فمعنى النص هو النقطة التي تلتقي عندها بنيـــة العمل وبنية التأويل المتجددة باستمرار"[٤٥]. فاللغة لا تخرج عن كونها قراءة للعاطفـــة والفكرة، وقد استطاع المعري أن يحيط بها، ويعرف كيف يفهمها، وكيف يستفز بـــــها القارئ ليقرأ ويقرأ، ليعرف ماذا يريد ــ الكاتب ــ التصريح به.

انه يقول: توخيا للتخفيف وتنكبا عن التكليف، ويقول في داليته[٤٦]:

خفف الـــوطء فمــا أظــن أديـــــــ م الأرض إلا مــن هــــذه الأجســــاد

فإذا كان المعري يطلب تخفيف الوطء عن الأموات ــ أديــم الأرض ــ فــي البيــت أعلاه، فليس غريبا أن يطلب تخفيف الوطء والثقل عن الأحياء، بل إن ذلك منه أولى.

مقطع آخر من الرسالة: يقول أبو العلاء فيه:

"وإني لأصبو إلى لقائه صبابة العود إلى وطنه، والشجن إلى شجنه، وأحن في خــلال ذلك إلى مناجاته حنين الشوارف إلى السقاب(٤٧)، والهواتف إلى ورود النقــلب(٤٨)، إذ كان ضيفه لا يبيت مبيت القفر، وغير جاره مرادسا خلب الجفر(٤٩)، وأنتشي أخبــاره الطيبة انتشاء الزهر وأستافها(٥٠) كل عشي وسفر، ولي بها وجــد الصاديــة بمــاء الغادية(٥١)، ...... وإني لأشتهر بمودته اشتهار الأبلق العقوق(٥٢)، واستدل بمعرفتــه استدلال شآئم البروق(٥٣)، ولو كتمتها نم بها الخلد نميمة الزجاج بــالراح، والنخلــة بنفسها في البراح".

هذا المقطع من الرسالة يحتاج إلى شيء من التوقف وإعمال الفكر. فالفراغ الحــادث فيه ما بين خطاب المرسل إليه، والخطاب عن الموضوع / الصديق واضح: فالكــاتب هنا يبث شوقه إلى شخص ما، وحنينه لرؤية هذا الشخص.

يظن ــ أول وهلة ــ أن الذي يحن إليه المرسل هو المرسل إليه، أي: ولي الســلطان، ولكن لا يمكن أن تنتظم خيوط النص هنا إذا تركنا الأمر عند هــذا الحــد؛ لأن هــذه الخيوط تتجه إلى غير تلك الوجهة.

قلنا ــ فيما مر ــ إن الشعور واللاشعور يتحدان عند المعري حتى يغلب أحدهما على الآخر، وهنا، لا يخفى على المتلقي أن يفطن إلى أن الكــاتب يبــث شــوقه وحنينــه للصديق، من خلال خطابه للمرسل إليه، فكان هذا خطابا مشتركا اتحد فيــه الشــعور واللاشعور بل غلب اللاشعور عليهما:

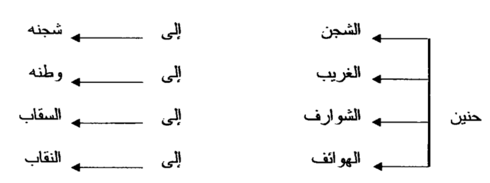
فالشعور يتبدى في خطاب المرسل للمرسل إليه، واللاشعور في خطابه للصديق، وهذان الخطابان ينتقلان ـ بالتبادل ـ خلال سطور هذا المقطع من الرسالة، بشكل لا يخفى على المتلقي الذكي أن يلحظه، فيكون الكاتب قد وحد بين هاتين الشخصيتين في اللاشعور، وخاطبهما كشخص واحد، لغلبة الثاني على تفكيره في لحظة خطابه للأول. لقد تجلت شاعرية أبي العلاء ولغته الأدبية في هذا الجزء من الرسالة، التي حملها ـ كاتبها ـ أقصى ما يستطيع الإيحاء به. فقد احتشد فيه عدد من التشبيهات ذات الدلالات الإيمائية المكثفة، عبرت عن الحالة التي يريد الكاتب التعبير عنها بدقة وشفافية.

قبل الخوض في الحديث عن مرامي هذه التشبيهات، وعن التداعيات النفسية المنبثة فيها، سنرجع قليلا إلى بداية الفقرة، حيث يقول المعري: "وإني لأصبو إلى لقائه ... " ولعل بداية الفقرة بحرف التوكيد (وإني) يحمل بعدا خفيا لحتمية الإفراج عن الصديق. ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد ـ أيضا ـ بل إن الكاتب قد استمر في خطابه بلغة مشحونة باستمرار، بشظايا نفسه، بشكل يتناسب مع الموقف الخطابي، وهو الحديث عن الصديق المحبوس، واضعا المخاطب مرة أخرى أمام مجموعة من الألفاظ الإيحائية المكثفة، والصور التكرارية المؤكدة على شوق وحنين الكاتب إلى صديقه، وأهميته بالنسبة إليه، ومن هذه الألفاظ:

[الشجن، الغريب الحزن ، الشوارف، الهوائف]، وكلها تحمل بعدا دلاليا معتما وجافا، لتعكس حزن الكاتب النفسي، وشوقه الشديد لصديقه المحبوس ـ كما أسلفنا-.

مرة أخرى يظهر دور المتلقي: فعند تناوله النص بالقراءة ينبغي أن "يفهمه على مستوى جمالي ودلالي، ثم يعمل على تفسيره، ثم يشرع في تطبيق هذه القراءة ضمن سياق محدد"[٥٤].

يقول أبو العلاء: أحن إليه: (أي: إلى الصديق، وإن كان في اللاشعور)،



والصورة المكثفة الواردة هنا، يميز منها نوعان:

ــ صورة حسية، تظهر في : حنين الشوارف إلى السقاب.
والهوائف إلى النقاب

ــ صورة معنوية تظهر في : حنين الشجن إلى شجنه
والعودة (الغريب) إلى وطنه

وقد جاء اختيار الألفاظ ذات البعد الدلالي والشعري (الحنين، الشجن، المناجاة) للتأكيد على المعنى الذي يومئ إليه الكاتب من خلال السطور، كما امتزجت اللفظة داخليا وخارجيا لتعطي ثنائية في المعنى، من ذلك:

ــ الشجن: وهو كما ورد في السياق ــ الحزن والنواح، ومن معانيها الحاجة(٥٥)، ذلك أن حاجة الكاتب إلى صديقه (المحبوس) انعكست عليه نفسيا بحزنه ونواحه.

المناجاة: وهي لا تكون إلا من صديق إلى صديق، وتتطلب قرب المتحدث إليه من المتحدث، وكأنه طلب ضمني يطلبه المرسل من المرسل إليه (أبو العلاء من ولي السلطان) للإفراج عن الصديق، لحاجة الأول إليه.

ــ الحنين: وهي لفظة تتضمن ثنائية العلاقة بين المرسل وصديقه، فالأول يحن للثاني ويشتاق إليه.

ولكن ما أن يستمر المتلقي في قراءة النص إلى هذا القدر حتى يشعر بفجوة أو فراغ، يتعمق ما بين الحزن في المقطع الأول، (حزن الحمامة على ذكرها) وهذا المقطع من الرسالة وما يتضمنه من شوق وحنين للصديق.

ألا ترى أن هناك حلقة مفقودة في الانسيابية اللاشعورية، عبر تدفق جمل الحنين والشوق؟ فلنعد إلى عبارة "وإني لأصبو إلى لقائه صبابة العود إلى وطنه".

إلا تعتقد – كمتلق – أن هناك رابطا خفيا بين الشوق هنا، شوق للعودة إلى الوطن، والشوق هناك، شوق الحمامة لذكرها ومصدر أمنها واستقرارها؟

أو ليس تشبيه الكاتب شوقه للقاء صديقه بشوق الغريب لوطنه، انعكاسا لعدم الأمان، والتعطش إليه عنده؟

أمان الحمامة ذكرها – أمان الغريب وطنه – أمان الكاتب هدوء نفسه في استقرار النهاية – الموت، وهو يقول[٥٦]:

الموت خير وفيه لامرئ دعة إن يضرب الترب لا يحدث له وجع

ألا يفسر هذا مشاعر القلق والحزن المنتشرة فوق سطور الرسالة منذ بدئها حتى نهايتها؟!

هذا الرابط الخفي الذي يربط بين جزئي الرسالة، اللذين أشرنا إليهما، تتضح ملامحه في الجمل التي ترددت فيها ألفاظ تعكس دلالات ضدية، وإن كانت في معرض الحديث عن الصديق المحبوس، وشوق الكاتب إليه، يقول المعري:

"وأنتشي أخباره الطيبة انتشاء الزهر، وأستافها كل عشي وسفر".

لا يفتأ أبو العلاء يسوق أفكاره بلغة إيحائية شعرية مكثفة، وألفاظ مثقلة بالدلالات:

أنتشي أخباره الطيبة انتشاء الزهر، انتشى: سكر، والسكر يكون من شرب الخمر، والزهر يتمايل كأنه سكران بفعل الخمر.

والكاتب يلذ لسماع خبر من صديقه المحبوس، فكأن نسيم أخبار هذا الصديق ـ عندما تهب ـ تحدث في نفسه نوعا من الانتشاء والمتعة كالتي تحدثها الخمرة في شاربها: فهو ـ إذا ـ متعطش إلى ما يبعث في نفسه اللذة والانتشاء: ولكن متعطش إلى أي شيء؟

الخيوط هنا متفرقة، إذ لا يعقل أن ينتشي الكاتب حقيقة لسماع خبر من الصديق فحسب، بل إنه كان من الصعب تسرب الشعور باللذة إليه هكذا ببساطة!

إذا، هو يتذوق لذة حقيقية (أو يتخيلها)، ولكن ، ليس لهذا السبب بعينه، وإنما لغيره ، وهو لم يصرح به ـ أيضا-.

الجمل المتتابعة ـ بعد ذلك ـ تضيف إلى سابقتها ثقلا دلاليا آخر، يقول المعري فيها:

"وأستدل بمعرفته استدلال شآئم البروق".

مرة أخرى تشف كلماته عن توقه لشيء ما، وتومئ إلى شوق شديد عنده إلى أمر كأنه ينظر إليه: "استدلال شآئم البروق" أي : كمن ينظر إلى الغيمة أين تمطر ليلحق بها!

إذا هو وراء شيء ولكنه ـ مرة أخرى ـ لا يصرح به.

وإذا حاول المتلقي (المثالي)[٥٧] أن يجمع الخيوط المنبثة في كل اتجاه، فلربما استطاع بخياله أن يخرج بشيء، وبخاصة إذا كانت لديه (المرجعية)، وإذا عرف أن العلامات اللغوية في أي نص، "لا يمكن أن تكون ذات قيمة دلالية في حد ذاتها، وإنما تكتسب تلك القيمة حينما يمكن أن تحول أو ترجع نحو شيء ما ... أما المرجع فهو حاصل الجمع بين الصورة السمعية والبصرية (المقروءة) وبين المفهوم أو التصور الذهني وهو ما تؤديه العلامة كلها، ويسمى بالمرجعية"[٥٨]. فإذا رجعنا إلى ذلك المقطع من

الرسالة، حيث يذكر الكاتب الحمامة ذات الطوق وحزنها نجده يلتقي مع هذا المقطـــع: فهناك الحمامة تبكي ذكرها، وهو رمز أمنها واستقرارها. وهناك يشبه الكاتب نفســـه بها، فهو حزين مثلها، وكذلك هو في هذا المقطع، فما الذي يفتقده ويتحرق شوقا إليه؟

إنه يتوق إلى شيء من الأمن والراحة، ولكنه أمن من نوع آخر: أمن يريحه من القلق والحيرة اللذين يغلبان عليه حتى في فرحه.

يتجسد في المقطع الذي بين أيدينا من رسالة المعري، كما توحي به معطيات خيـــوط النص، يتجسد منه موقف الكاتب الحائر من الدنيا والناس والقدر ــ مـــرة أخــرى ــ وهو يسقط كل هذه المشاعر الحيرى والانفعالات (العطشى) على حزنه وشوقه للقـــاء صديقه، فيعمد ــ من أجل تثبيته ــ إلى تكرار صور مختفة مثقلة الدلالة كما لمسنا.

ويقول أبو العلاء في مقطع آخر من الرسالة ذاتها:

".... وكيف يستسر من قاد البازل ويستتر من طوى المنازل(٥٩)، والنظـــرة مـــن ذي علق كافية والنهلة بعد طلق شافية(٦٠). وقد علمت أن الثاوي بســـاحته لا تسـنح لـــه الظباء(٦١) ولا يهتك عليه الخباء، ولا يصادفه ورد قطاة ولا الشافعة لدائرة اللطاة. لكن ينام لأمنه نوم الجارية عن سوم السارية(٦٢)، ويطرح الهموم فكره اطراح الآبق إيالتـه والمخفق حبالته(٦٣)،وأن نزيل غيره كالأشقر إن تقدم نحر وإن تأخر عقر ..... فأنـــا أطال الله بقاء سيدي وهذا الرجل فرعا سمرة وقضيبا أراكه ...".

يصحو الكاتب ــ في هذا المقطع ــ من الاستغراق في النفس، والغوص في أعمـــاق الحيرة، ليدخل في موضوع صديقه، ولكن من خلال الإسقاط على الذات هذه المـــرة، منطلقا من فكرة أن الصديق مرآة صديقه، هنا، في هذا المقطع يلحظ القـــارئ عـــودة استقرار الإيقاع الذي كان في بداية الرسالة، ويلمس هدوءا في الانفعــــالات بعـــد أن كانت مضطربة قلقة.

قبل الخوض في موضوع الصديق والإفراج عنه، يلجأ الكاتب إلى حسن التخلص عبر شبكة لغوية، تترابط وتتناسق خيوطها بطريقة تمهيدية" ... والنظرة من ذي علق كافية، والنهلة بعد طلق شافية"، يبدأ بعدها المرسل بخطاب ولي السلطان بضمير الغائب: "لكي ينام لنومه نوم الجارية عن سوم السارية ... وأن نزيل غيره، كالأشقر إن تقدم نحر وإن تأخر عقر ...."

والخطاب بضمير الغائب قصد إليه الكاتب قصدا؛ حتى يستطيع أن يتحدث بموضوعية، من ناحية، وليتحرر من القيود التي تفرض على من يتحدث إلى ولي السلطان، من ناحية أخرى. في هذا المقطع من الرسالة، يتحدث الكاتب عن توفر الأمن والاستقرار في عهد ولي السلطان حتى إن هذا الحديث انعكس على الإيقاع استقرارا وهدوءا.

ولا شك، أن إصرار الكاتب على تكرار مفردات تتضمن معنى الأمن كان منه لحاجة نفسية ملحة: حاجة إلى الأمان الروحي والاستقرار النفسي اللذين يفتقدهما بقوة، فيطفو هنا اللاشعور مرة أخرى حتى يتحد مع الشعور، فيكون الكلام عنه وعن صديقه كأنه كلام عن ذات واحدة:

"فأنا ــ أطال اله بقاء سيدي ــ وهذا الرجل فرعا سمرة، وقضيبا أراكة ... تتصرنا الغمامة الواحدة، وتضيء لنا اللمعة الفاردة ... فلساني ينطق عن ضميره نطق المزمار عن فم القاصبة والأوتار عن أنامل الضاربة ...".

يدخل أبو العلاء إلى الموضوع، الذي من أجله أنشأ رسالته، فيذكر محاسن صديقه وفضائله، مؤكدا على تكرار الصورة، بأن أطفال هذا الصديق يسألون عن والدهم باستمرار، كسؤال العطشى عن الماء، وكأني به هنا، يريد أن يضع ولي السلطان في جملة من الحالات النفسية التكاملية للإشفاق على المحبوس والإفراج عنه، مستعينا ــ

من أجل ذلك ــ بإدخال عنصر الشعر والمثل (التناص)[٦٤] لوضع المرسل إليه في الخلفية المعرفية التراثية الاجتماعية.

يقول: "…. حتى يقدم على أطفاله، فهم لغيبته مبتئسون، وبشؤونه كل وقت يسألون، سؤال المحدب بالكلأ والمستوحش من الوحدة عن الملأ … وبقاؤه الحاجة العظمى والنعمة ليس مثلها نعمى، وإن كانت له شهلاء[٦٥] شرفني بذكرها، ونقع[٦٦] غلتي بالخدمة فيها متطولا إن شاء الله".

وهكذا تنتهي الرسالة، بعد تمهيد بارع، حاول الكاتب فيه جاهدا أن يكون مقنعا للمرسل إليه حتى يفرج عن الصديق، فكان له ما أراد.

وبعد:

فقد أصبحت مشاركة القارئ في النص ــ تنشيطا وتأويلا ــ من بدهيات العمل الأدبي، من حيث إنها عملية إيحائية، يندمج فيها الوعي بالنص. فالقارئ لا يكاد يتصدى للعمل الأدبي حتى يجند له كل أدواته المتاحة من أحاسيس ومرجعيات معرفية ثقافية وخبرات ذاتية سابقة، وهو بتفاعله الكامل مع النص، واندماجه به يصبح مستعدا لإبداع مواز لعمل المبدع في نصه؛ لأن هذا القارئ (الإيجابي) بتصديه للعمل الأدبي إنما يضفي عليه من عقله ونفسه وذاته. وعندما تتضافر أدوات القراءة تلك يتولد معنى آخر للنص، ولكن ليس معنى ذلك أن يبتعد القارئ عنه فلا تعود له علاقة به، وإنما أن ينطلق من النص ذاته؛ لأن الهدف أولا وأخيرا هو سبر العمل الإبداعي الذي ظل فترة طويلة مهملا، أو حكم عليه حكما نقديا سلبيا جعل القراء يتجاهلونه أو يقصونه عن دائرة اهتماماتهم الأدبية. فتكون مشاركة القارئ بقراءته الإيجابية للنص، إسهاما في إعادته إلى دائرة الضوء بل إلى إحيائه من جديد.

الهوامش والمراجع

١. الجاحظ، البيان والتبين، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط٥، ١٩٨٥، ج١، ص١٣٦.

"حتى إن رجلا كالجاحظ يجعل للمتلقي وجودا، رغم سلبيته، يكاد يتغلب على وجود المبدع بل يجعل وجود المبدع معلقا على ردود الفعل عند المتلقي المثالي".

انظر: د. محمد عبد المطلب، قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٩٥، ص٢٤٤.

٢. حتى عناوين الكتب القديمة ــ تتجه إلى تأثير الكاتب بالقارئ، مثل، الأجوبة المسكتة، الكلمة المنقذة، المدهش، المبدع، الكامل، نثر الدر، وغير ذلك كثير.

٣. وهو القارئ الضمني تبعا لنظرية التلقي عند فولفغانغ.

٤. حمادي الزنكري، المتلقي عند النقاد القدامي، السلطة المحبوسة ــ في المجلة العربية للثقافة، تونس العدد ٢٨، آذار، ١٩٨٥، ص٢٤٢.

٥. بالألمانية Rezeptions asthetik.

٦. روبرت هولب، نظرية التلقي، ترجمة د. عز الدين إسماعيل، النادي الأدبي الثقافي، جدة، ١٩٩٤، ص١٤٤.

٧. ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق، عمان، ١٩٩٧، ص١٣٥.

٨. رامان سلدن، النظرية الأدبية المعاصرة، ترجمة سعيد الغانمي، دار الفارس للنشر، عمان، ١٩٩٦، ص١٦٧.

٩. ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، ص١٣٩.

١٠. المرجع السابق، ص١٣٩.

١١. كين . م . نيوتن، نظرية التلقي ونقد الاستجابة، ترجمة سيد عبد الخالق، مجلة القاهرة، العدد ١٦١، إبريل ١٩٩٦، ص١٩٦.

١٢. التأويل: "هو نوع من الفهم العميق وفن استخلاص الدلالات الحقيقية، وهو نشاط إنساني خلاق في عملية التمثيل والتوسط والإبلاغ".

د. محمد خرماش، مفهوم المرجعية واشكالية التأويل في تحليل الخطاب الأدبي، الموقف الثقافي، السنة الثانية، ١٩٩٧، العدد ٩، ص٤١.

والتأويل، كما يراه (فولفغانغ ايرز)، يقوم على أن "المعنى في النص لا يصوغ ذاته أبدا، بل إن على القارئ أن يحضر في إعادة النصية لكي ينتج المعنى" وهذا المعنى ينشأ من ملء القارئ للفراغ الناشئ في النص.

انظر: رامان سلدن، النظرية الأدبية المعاصرة، ص١٦١-١٦٢.

١٣. شدد (إيزر) على أن الشيء الأساسي في قراءة كل عمل أدبي هو "التفاعل بين بنيته ومتلقيه".

انظر: فولفغانغ إيزر، في نظرية التلقي، التفاعل بين النص والقارئ، ترجمة د. الجيلالي الكدية، مجلة دراسات سيميائية أدبية لسانية، العدد ٧، ١٩٩٢، ص٦.

١٤. كين . م . نيوتن، نظرية التلقي ونقد الاستجابة، ص٢٠٠.

١٥. د. محمد خرماش، مفوم المرجعية وإشكالية التأويل، ص٤٠.

١٦. ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، ص١٤٨.

١٧. المرجع السابق ١٤٨.

١٨. المرجع السابق، ص١٢٣.

١٩. القارئ الضمني: هو الذي يجسد مجموع التوجيهات الداخلية لنص التخيل لكي يتيح لهذا الأخير أن يتلقى، وتبعا لذلك، فإن القارئ الضمني ليس معروفا في جوهر اختباري ما، بل هو مسجل في النص بذاته...".

فولفغانغ إيزر، فعل القراءة، نظرية الواقع الجمالي، ترجمة أحمد المدني، مجلة آفاق (المغربية) العدد ٦، ١٩٨٦، ص٣٠. ويعرف القارئ الضمني ــ أيضا ــ بأنه هو الذي يضعه المرسل أو المؤلف نصب عينيه عندما ينتج نصه، وهذا المتلقي المفترض من جانب منتج النص الأدبي هو في حقيقة الأمر متلق غير فعلي، ويتشكل في وعي هذا المنتج.

د. عبد النبي اصطيف، النص الأدبي والمتلقي، مجلة الآداب، معهد الآداب والأدباء، جامعة قسنطينة الجزائر، العدد ١، ١٤١٥هـ/١٩٩٤م. ص٨٧.

٢٠. ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، ص١٤٨.

٢١. عبد الله الغذامي، الخطيئة والتفكير، من البنوية إلى التشريحية، قراءة نقدية لنموذج انساني معاصر، النادي الثقافي، جدة، رقم ٢٧، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م، ص٧٦.

٢٢. وهي الرسالة الثالثة من مجموع رسائل المعري، تحقيق د. عبد الكريم خليفة، منشورات اللجنة الأردنية للتعريب والترجمة والنشر، عمان، ١٩٧٦، ج١، ص١٢٧-١٤٧.

٢٣. عبد الله الغذامي، الخطيئة والتفكير، ص٦.

٢٤. مالك سلمان، فولفغانغ إيزر، التفاعل بين النص والقارئ، مجلة علامات في النقد، مجلد ٢٧، جمادى الأولى ١٤١٨هـ/١٩٩٧م، ص٢٢٠.

٢٥. يرى (إيزر) أن المتلقي يعدل مواقفه إزاء النص، بمعنى أنه يمــلأ الفجــوات والفراغات التي تكسر تجانس النص، أو بمعنى آخــر: أن يقــوم هــذا المتلقــي بترميمه وتقويمه.

د. محمد خرماش، مفهوم المرجعية، ص٤٠.

٢٦. المرجع السابق، ص٣٦.

٢٧. رامان سلدن، النظرية الأدبية المعاصرة، مرجع سابق، ص٢٠.مزج بعض

٢٨. الكتاب القدماء ــ ومنهم المعري ــ بين الشعر والنثر في الآن نفسه، فالمعري كان شاعرا وناثرا، والشعرية هي علم الأسلوب الشعري، والأسلوب هو كل مــا ليس شائعا أو عاديا ولا مطابقا للمعيار المألوف، أي: أن الأسلوب انزياح بالنسبة للمعيار، كما في الحال هنا انظر: د. عبد الله الغذامي، الخطيئة والتفكير، مرجــع سابق، ص٤.

٢٩. جون كوين، بناء لغة الشعر، ترجمة د. أحمد درويش، سلسلة كتابات نقديــة، القاهرة، ١٩٩٠، ص٨٦.

٣٠. أبو العلاء المعــري، اللزوميــات، دار صــادر، بــيروت، ١٩٦٠، مــج٢، ص٤٠٨.

٣١. وهو ما يسمى عند (ياوس): أفق انتظار القارئ أو أفق توقعات القارئ، أنظر ص٣ من هذه الورقة.

٣٢. د. محمد عبد المطلب، قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني، ص٢٤٤.

٣٣. انظر: مالك سليمان، فولفغانغ إيزر، التفاعل بين النص والقارئ، ص٢١٦.

٣٤. ورد في اللسان، أرنت: فوق الحنين.

انظر: ابن منظور، لسان لعرب، مادة رنن.

٣٥. د. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، مكتبة لبنان، والشركة العالمية للنشر، بيروت، القاهرة، ١٩٩٦، ط١، ص٦٩.

٣٦. يقول أبو العلاء في لزومياته: ج١، ص٢٤٩.

أراني في الثلاثة من سجوني فلا تسأل عن الخبر النبيث

لفقدي ناظري ولزوم بيتي وكون النفس في الجسم الخبيث

٣٧. بن منظور، لسان العرب، مادة: عقق.

٣٨. صنف الباحثون أنواع المتلقين، فكان منهم:

المتلقي المطلق، والمتلقي الفعلي، والمتلقي الضمني، والمتلقي المثالي.

انظر: د. عبد النبي اصطيف، النص الأدبي والمتلقي، ص٨٧-٨٨.

وانظر: د. ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، ص١٦٠-٢٤٠.

٣٩. د. حمادي الزنكري، المتلقي عند النقاد والقدماء، ص٣٥.

٤٠. د. محمد خرماش، مفهوم المرجعية واشكالية التأويل، ص٣٥.

٤١. أبو العلاء المعري، اللزوميات، (مرجع سابق)، ج٢، ص١١٥.

٤٢. د. سحبان خليفات، معني الخلود في كتابات المعري، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد ١٤، عدد ٤، ١٩٨٧، ص٢٢٢.

٤٣. أبو العلاء المعري، اللزوميات، مج١، ص٧١.

٤٤. المرجع السابق، مج٢، ص٢٥٥.

٤٥. كين . م . نيوتن، نظرية التلقي ونقد الاستجابة، ص١٩٨.

٤٦. أبو العلاء المعري، سقط الزند، دار صادر، بيروت، ١٩٦٣، ص٧.

٤٧. الشوارف: جمع شارف وهي الناقة المسنة. السقاب: جمع سقب وهو ولد الناقة.

٤٨. هوائف: جمع هائفة، وهي الناقة التي تستقبل بوجهها هبوب الريح، فاتحة فاها من شدة العطش.

النقاب: من قوله: وردت الماء نقابا، أي : همت عليه بلا طلب.

٤٩. المرادس: الذي يلقي حجرا في البئر، لينظر هل فيه ماء أو لا.

الخلب: الطين. الجفر: البئر التي لم تطو، أو طوي بعضها.

٥٠. أنتشي: أشتم، أستافها: أشتمها.

٥١. الصادية: العطشى، الغادية: السحابة تنشأ غدوة.

٥٢. العقوق: الصبح.

٥٣. شآئم البروق: الذي ينظر إليها أين تمطر.

٥٤. كين . م . نيوتن، نظرية التلقي ونقد الاستجابة، ص ١٩٨.

٥٥. ابن منظور: لسان العرب، مادة: شجن.

٥٦. أبو العلاء المعري، اللزوميات، ج٢، ص١٢٠.

٥٧. القارئ المثالي: هو المتلقي المنتزع من نفس المنتج الذي يحلم به في ممارسته للعملية الأدبية.

د. عبد النبي اصطيف، النص الأدبي والمتلقي، ص٨٨.

٥٨. د. محمد خرماش، مفوم المرجعية واشكالية التأويل، ص٣٥.

٥٩. البازل: ما بزل نابه من الإبل وقد مر. طوى: قطع.

٦٠. من ذي علق: من ذي حب.

النهلة: الشربة أول الشرب، والطلق: سير الإبل لورد الخب.

٦١. أي لا تمر من مياسره إلى ميامنه لأن ذلك شؤم.

٦٢. سوم: حمل المشقة، السارية: التي تسير عامة الليل.

٦٣. المخفق: الصائد الذي يرجع ولا يصيد، حبالته: شبكته.

٦٤. ورد في الرسالة موضوع الدراسة هنا، تضمينات عدة من الشعر والنثر (تناص)، من ذلك: بيت الحطيئة الذي يقول فيه:

لزغب كأولاد القطا راث خلفها على عاجزات النهض حمر حواصله.

انظر: **ديوان الحطيئة**، شرح أبي سعيد السكري، دار صادر، بيروت، ١٠٦٧، ص٨٠.

- والنظرة من ذي علق كافية، والنهلة بعد طلق شافية.
- كالأشقر، إن تقدم نحر وإن تأخر عقر.
- أعق من خب.

انظر: الميداني، **مجمع الأمثال**، عناية عبد الرحمن محمد، القاهرة، ١٣٥٢هـ، ج٢/ ٢٩٤، ٨٦ ج١ / ٥٠٩.

٦٥. شهلاء: حاجة.

٦٦. نقع: سكن، الغلة: العطش.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٩٩٨/٨/٢٠

حول وضع العلوم الإنسانية ومشكلاتها من منظور ابستيمولوجي

د. يوسف بريك
قسم علم الاجتماع ــ كلية الآداب
جامعة دمشق

ملخص

رغم مرور نحو قرنين من الزمن على ولادة العلوم الإنسانية ونحو قرن على بدء تشعب هذه العلوم إلى جملة من الاختصاصات المستقلة بموضوعاتها المختلفة، ترانا نعاود طرح السؤال القديم ــ الجديد الذي لم يلق جواباً شافياً بعد حول علمية مسار هذه العلوم والنتائج التي تتوصل إليها.

وتوخياً للدقة في معالجة هذا السؤال قمنا قبل كل شيء، بتوضيح مصطلحات بحثنا وأولها العلم الذي عنينا به ذلك النشاط الإنساني المعرفي المضبوط منهجياً، والهادف إلى الكشف عن الصفات والعلاقات والقانونيات التي تخضع لها الظواهر وتفسيرها.

وعلى هدي هذا المعنى المحدد للعلم عارضنا كل الاجتهادات التي حاولت نعت العلوم الإنسانية بـ "العلوم الروحية" أو "العلوم الأخلاقية" أو "العلوم الوصفية"، والتي جاءت لتضع هذه العلوم في تعارض تام مع العلوم الطبيعية.

ومن ناحية أخرى لم نر ضرورة لإقامة تعارض بين مصطلح "العلوم الإنسانية" ومصطلح "العلوم الاجتماعية" على أساس أن كلا المصطلحين يقصد الإنسان في مجتمعه أو المجتمع المؤلف من الناس. وهكذا فالعلوم الإنسانية هي تلك العلوم التي تتوجه في دراستها نحو المجتمع وظواهره مسلحة بمناهج وطرائق ووسائل للبحث ملائمة لخصوصية مجال بحثها.

والهادفة إلى الكشف عن الصفات والعلاقات والقانونيات التي تخضع لها الظواهر الاجتماعية وتفسيرها والتنبؤ بمسارها مستقبلا.

وقد قادتنا دراستنا الابستيمولوجية، أي تلك الدراسة النقدية لأسس المعرفة ومنطلقاتها ونتائجها، لموقع العلوم الإنسانية في منظومة العلوم إلى تأكيد أن المبدأ الأساسي لإنتاج المعرفة الاجتماعية وشرط إمكانها يكمن بالدرجة الأولى في الأخذ في الحسبان خصوصية الظاهرة الاجتماعية التي تشكل مجال بحث هذه العلوم. فطمس خصوصية الظاهرة الاجتماعية والنظر إليها كما لو أنها شيء كأشياء الطبيعة الأخرى يعوق إنتاج المعرفة العلمية ويخل بشرط إمكانها. من ناحية أخرى فإن تضخيم هذه الخصوصية إلى حد القول: ــ إن الظاهرة الاجتماعية عصية على البحث العلمي ــ يحول العلوم الإنسانية إلى مجرد أداة أيديولوجية وسياسية تخدم مجموعة من الناس دون سواها.

ومن أجل دحض كل الآراء التي تشكك في علمية العلوم الإنسانية ولكي تتمكن هذه العلوم من احتلال موقع مناسب في منظومة العلوم يتعين على المشتغلين في إطارها تذليل الصعوبات التي تعترضها، والتي لا يمكن نكران وجودها.

فلا أحد ينكر دقة منظومة المفاهيم التي تحتويها هذه العلوم، غير أن إمكانات تذليل هذه الصعوبة ليست بالأمر المستحيل في حال اتفاق المعنيين في الأمر على ضرورة الجمع ما بين الجانب الكمي والجانب الكيفي في التعبير عن المفاهيم التي يستخدمونها. من ناحية أخرى فإن رفع سوية العلوم الإنسانية يتطلب بذل الجهود الكبيرة من أجل إرساء القواعد التي تعنى بإنشاء المعطيات، والتي ترتبط بالموضوعية، وبالمسافة بين الباحث والمبحوث.

أما بخصوص مشكلة التعميم فنحن نؤكد أنها ليست من المسائل المستعصية، والسبب في ذلك يعود إلى أن الظاهرة الاجتماعية، وإن لم تتكرر على صعيد الشكل، تتكرر على صعيد الجوهر. وهذا بالذات هو الذي يسمح لنا بإدراك ما هو عام في الظواهر الاجتماعية. وإدراك العام في الظاهرة يعد أساساً للتعميم الاستقرائي. وإمكانات التعميم هي التي تساعدنا

على الكشف عن القانون الإحصائي الذي تخضع له الظـــاهرة المدروســـة، ويفسح المجال أمام التفسير العلمي الذي لا يتجـــاهل العوامـــل التاريخيـــة المشكلة للظاهرة، والذي يتوجه نحو الكشف عن أسبابها، وذلك من خـــلال إخضاع الوقائع الاجتماعية التي تحتاج إلى تفسير تحت تعميمات أو قوانيـــق سبق اختبارها وتم التأكد من صحتها.

حول مصطلحات البحث:

رغم غنى اللغة العربية بالمفردات التي تفوق في عددها مفردات اللغات الأخرى ترانا نعاني أحياناً من مشكلة تحديد معاني عدد من المفاهيم والمصطلحات العلمية، وتحديد الوافدة منها، في إطار العلوم الإنسانية. والعلة في ذلك لا تكمن في لغتنا العربية، كما يحلو لبعضهم الادعاء، بل فينا، نحن الذين نقرأ ونكتب ونفكر بهذه اللغة.

إن اللغة أي لغة كانت، هي أساس التعامل الإنساني وهي وسيلة للتعبير عن أوضاع وحالات وأفكار محددة. والمصطلح هو ألف باء العلم، كل علم، وأي علم كان. ومن هنا تأتي أهمية تحديد المصطلح، لأنه ـ وعن طريق هذا التحديد ـ يستطيع المتحدث أو الكاتب أن يحصر حديثه فيما يريد قوله ويفسح المجال أمام المستمع أو القارئ أن يعرف ماذا يقصد المتحدث أو الكاتب بكلامه عن المسألة التي يناقشه فيها.

بناء عليه، وعملاً بمقولة فولتير الشهيرة: قبل أن تتحدث معي حدد مصطلحاتك(١)، سنحاول فيما يلي القيام بجولة مفاهيمية، إن صح التعبير، نوضح من خلالها المصطلحات الأساسية التي يتضمنها بحثنا هذا، أي العلم والعلوم الإنسانية والدراسة الابستيمولوجية، دون الادعاء بتحديد جامع وشامل ومانع لها، فما الذي نقصده بالعلم هنا؟

للإجابة عن هذا السؤال يتعين علينا التفريق بين العلم كظاهرة اجتماعية والعلم كمصطلح. فالعلم كظاهرة اجتماعية يحتاج إلى دراسة معمقة لجملة الشروط والظروف الاجتماعية والاقتصادية التي ساهمت تاريخياً في نشوئه وتطوره من جهة، ودراسة الدور الذي يلعبه اليوم في عملية التطور الاجتماعي بخاصة في ظل الثورة العلمية ـ التقانية المعاصرة من جهة ثانية. فهو، أي العلم، وإن كان نتاج التطور الاجتماعي، يساهم بتحوله إلى قوة منتجة في تطوير سريع وهائل للشروط والظروف الاجتماعية التي أنجبته. ورغم أهمية مثل هذه الدراسة، إلا أننا لن ننشغل بها هنا، بل سنقتصر

على الحديث عن العلم كمصطلح(٢) في محاولة للوصول إلى تعريف له، يكون هادياً لنا في توضيح ما نقصده "بالعلوم الإنسانية" من جهة، ومفتاحاً لدراستنا الابستيمولوجية حول وضع هذه العلوم في منظومة العلوم والمشكلات التي تعترضها من جهة ثانية.

إن العلم كان ولا يزال وسيلة لتكوين المعرفة العلمية التي لا تظهر ولا تتطور من تلقاء ذاتها. بناء عليه فإن الشرط الأساسي للانتقال من انعدام المعرفة، أو من اللاعلم إلى العلم هو النشاط الإنساني الخاص بفرد أو بمجموعة من الأفراد الذين يشتغلون في مجال إنتاج الأفكار العلمية. ويحمل هذا النوع من النشاط طابعاً اجتماعياً وليس نظاماً من الإحداثيات عينته الطبيعة كما هو الحال في نشاط الحيوان المقيد ببرامج وراثية نوعية ومتطلبات بيولوجية مدونة ومبرمجة في جسده.

بكلام آخر: النشاط الإنساني المعرفي غير مقيد ببرامج معطاة بيولوجياً، بل ببرامج ثقافية مصوغة تاريخياً تشكل الأساس والأرضية التي يتحرك فوقها هذا النشاط إن كان بشكل أفقي أو بشكل عمودي. والحركة الأفقية للنشاط المعرفي تعني هضم المعلومات السابقة وإنتاجاً كمياً لها. أما الحركة العمودية للنشاط المعرفي فتعني التحول من حالة النمو الهائل في المعارف إلى حالة كيفية جديدة يطلق عليها الثورة العلمية. وموضوع الحركة الأفقية والعمودية للنشاط المشار إليه هو الأشياء والعمليات الجارية في الطبيعة والمجتمع والفكر. وليس كل نشاط موجه نحو هذه الموضوعات هو المقصود هنا، بل ذلك الذي يخضع للضبط المنهي الضروري لإنتاج معرفي علمي، أي ذلك النشاط الذي يسترشد بقواعد ومبادئ تجمع في طياتها حدي المعرفة الحسية والعقلية، وتساهم في الوصول إلى الهدف المنشود. وللوصول إلى الهدف المنشود لابد من أن يؤدي النشاط المذكور وظائف هي الاكتشاف، أي اختبار وتقرير لعلاقات قائمة بين خصائص معينة في الظواهر لم تكن معلومة قبل القيام بالنشاط المذكور، والتفسير أي تبيان سبب حدوث ظاهرة معينة في ظروف معينة.

بناء عليه فالعلم، من وجهة نظرنا، نشاط إنساني معرفي مضبـوط منهجياً بهدف الكشف عن الصفات والعلاقات والقانونيات التي تخضع لها الأشياء والعمليات الجارية في الطبيعة والمجتمع والفكر وتفسيرها.

وهكذا فالنشاط الإنساني المعرفي لا يقتصر إذن على الطبيعة، بل يتعداها إلى المجتمع والفكر أيضاً. فالإنسان، وبحكم الضرورة، يقيم علاقة مع الطبيعة من حوله ومع المجتمع الذي هو جزء منه. وعلاقة الإنسان بالطبيعة أدت إلى ولادة نوعين من المعارف: النوع الأول ويدعى بالمعرفة العفوية أو البسيطة كمعرفتنا أن الماء صالح للشرب والري وغير ذلك. والنوع الثاني ويدعى بالمعرفة العلمية كمعرفتنا أن ذرة الماء الواحدة تتألف من ذرتين من الهيدروجين وذرة من الأوكسجين. والمعرفة العلمية للطبيعة هي الأساس الذي قامت عليه العلوم الطبيعية المختلفة باختلاف موضوعاتها، فكانت الفيزياء والكيمياء والبيولوجيا.... و الخ.

الأمر ذاته في علاقة الإنسان بالمجتمع، فعلاقة الإنسان بالآخرين من بني جنسه أدت أيضاً إلى ولادة نوعين من المعارف: المعرفة العفوية أو البسيطة والمعرفة العلمية. والمعرفة العلمية الاجتماعية هذه ذات موضوعات مختلفة كالموضوعات الاقتصادية والسياسية والنفسية والسوسيولوجية.... و الخ وهي الأساس الذي قامت عليه جملة علوم كعلم الاقتصاد وعلم السياسة وعلم النفس والسوسيولوجيا... و الخ. ويطلق على هذه المجموعة من العلوم تارة مصطلح "علوم روحية" أو "علوم أخلاقية" أو "علوم وصفية" وتارة أخرى مصطلح "علوم اجتماعية" أو "علوم إنسانية".

أما أن تسمى هذه العلوم بالعلوم الروحية أو الأخلاقية أو الوصفية، فهذا أمر لا يمكن الموافقة عليه وذلك لأن هذه التسميات جاءت لتضع هذه العلوم في تعارض تام مع العلوم الطبيعية لأنها لا تملك موضوعاً كموضوع العلوم الطبيعية الذي يقبل القياس والتكميم. صحيح أن موضوع هذه العلوم ليس كموضوع العلوم الطبيعية، إلا أن هذا

لا يعني أنه غير قابل للدراسة العلمية، وبالتالي فعد هذه العلوم علوماً روحية أو ما شابه ذلك أمر خاطئ، وهو ما سنفصل فيه لاحقاً.

ويطلق بعض الدراسين على هذه العلوم مصطلح "العلوم الإنسانية" Human Sciences. على أساس أن موضوع دراسة هذه العلوم هو الإنسان بالدرجة الأولى ويطلق بعضهم الآخر مصطلح " العلوم الاجتماعية" Social Sciences لأن موضوع هذه العلوم هو المجتمع بالدرجة الأولى(٣).

ونحن لا نرى ضرورة لإقامة تعارض بين معنيي المصطلحين، والسبب هو أن مجال بحث هذه العلوم ينحصر في المجتمع الذي يتألف من الناس في علاقاتهم الاجتماعية. وتعدد العلوم المذكورة وتمايزها يعود إلى تعدد أشكال تفاعل الناس في بيئتهم الاجتماعية وتمايز هذه الأشكال، أي في البيئة التي شكلوها بأنفسهم وتشكلهم بدورها أيضا. وهذا ما يؤكده جان بياجيه Jean Piaget قائلا "لا يمكننا الأخذ بأي تمييز جوهري بين ما يدعى في كثير من الأحيان بـ "العلوم الاجتماعية" و"العلوم الإنسانية" إذ من البدهي أن الظواهر الاجتماعية تتوقف على صفات الإنسان بما فيها العمليات السيكوفيزيولوجية، وأن العلوم الإنسانية هي، في المقابل اجتماعية كلها بمظهر ما من مظاهرها. ولا يكون للتمييز معنى إلا عندما يكون في إمكاننا الفصل في الإنسان بين ما يتعلق بالمجتمعات الخاصة التي يحيا فيها وما يؤلف الطبيعة البشرية العامة (وهذه هي الفرضية التي يصدر عنها هذا التمييز)(٤).

إذن فالعلوم الإنسانية هي تلك العلوم التي تتوجه في دراساتها نحو المجتمع وظواهره مسلحة بمناهج وطرائق ووسائل مناسبة للبحث، بهدف الكشف عن الصفات والعلاقات والقانونيات التي تخضع لها هذه الظواهر وتفسيرها والتنبؤ بمسارها مستقبلا. فهل استطاعت هذه العلوم تحقيق هذه الأهداف أو هل بمقدورها أساسا أن تحقق ذلك؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال والمهم سنقوم، في فقرات بحثنا اللاحقة، بدراسة ابستيمولوجية نتحرى من خلالها موقع العلوم الإنسانية في منظومة العلوم من جهة، ونعالج على أساسها عدد من المشكلات التي تعترض هذه العلوم من جهة ثانية. ولكن قبل هذا وذاك ما الذي نقصده بالدراسة الابستيمولوجية هنا، بل بالابستيمولوجيا عموماً؟

يستخدم مصطلح ابستيمولوجيا Epistemology مرة بمعنى فلسفة العلوم ومرة أخرى بمعنى علم المعرفة العلمية. ولعل غاستون باشلار Gaston Bachelard هو أول من استخدم هذا المصطلح بمعنى فلسفة العلم التي نعتها تارة بالعقلانية وتارة أخرى بالمادية العقلانية أو المادية التقانية ودعاها أحياناً بفلسفة لا، وأحياناً أخرى بالفلسفة المفتوحة(٥).

وخلافاً لباشلار، يرى جان بياجيه أن الابستيمولوجيا ليست مجرد تفكير فلسفي في العلم، وإنما هي علم قائم بذاته يضاف إلى قائمة العلوم الإنسانية الأخرى. وموضوع هذا العلم هو المعرفة العلمية ومنهجه هو المنهج التكويني الذي يعتمد في أساسه على علم النفس(٦).

وفي الوطن العربي يلاحظ أن معظم المشتغلين بالابستيمولوجيا لايخرجون عن إطار الفهم الباشلاري لهذا الحقل المعرفي الجديد، فهي عندهم ليست سوى تفكير فلسفي في العلم(٧). فها هو ذا الدكتور عبد القادر بشتة على سبيل المثال يحاول العودة إلى الأصل اللغوي لمصطلح ابستيمولوجيا الذي يتألف من كلمتين يونانيتين الابستيمي epistéme، أي المعرفة العلمية الحقة، وهي موضوع الابستيمولوجيا كاختصاص معرفي، واللوغوس Logos، أي العقل كأداة للنقد، وهو منهج الابستيمولوجيا.

وبما أن اللوغوس تابع لمملكة الفلسفة فإن الابستيمولوجيا، حسب بشتة، ليست سوى فلسفة للعلوم ولايمكن أن تكون علماً كباقي العلوم(٨).

وبغض النظر عن مدى صحة هذا الـرأي الـذي يتبناه صاحبه لتحديد هوية الابستيمولوجيا انطلاقاً من أصلها اللغوي(٩)، بل بغض النظر عن مدى صحة المواقف المختلفة التي تنظر للابستيمولوجيا مرة على أنها تفكير فلسفي في العلم ومرة أخرى على أنها علم كباقي العلوم، فإننا سنعدها هنا تلك الدراسة التي تتخذ من المعرفة العلمية موضوعاً ومن النقد منهجاً. وسيتركز نقدنا هنا على الأسس والمنطلقات والنتائج الخاصة بالمعارف العلمية للعلوم الإنسانية.

وضع العلوم الإنسانية في منظومة العلوم:

قبل الحديث عن طبيعة المشكلات العامة للعلوم الإنسانية نرى أن من الأنسب فتح حوار موسع حول وضع العلوم الإنسانية في منظومة العلوم. ومن اجل أن يكون هذا الحوار مثمراً نطرح التساؤلات التالية: ما طبيعة العلوم الإنسانية؟ وأي دور يلعبه المجتمع وظواهره كمجال دراسة لهذه العلوم في تحديد وضع العلوم الإنسانية في منظومة العلوم؟ أتستأهل العلوم الإنسانية أن تكون علوماً بالمعنى الذي حددناه للعلم؟ وأي علاقة تقوم بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية؟

في معرض الإجابة عن هذه التساؤلات انقسمت الآراء وتشكلت الاتجاهات الفكرية المختلفة التي يمكن حصرها في اتجاهين كبيرين متناقضين من حيث وجهة نظرهما حيال المسألة المطروحة وهما: الاتجاه الذي يرى أن الظاهرة الاجتماعية جزء من الظاهرة الطبيعية وتخضعان للقوانين نفسها.

وهذا يعني أن العلوم الإنسانية علوم خالصة بكل معنى الكلمة، والعلاقة القائمة بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية علاقة وحدة وتكامل قائمة على أساس الوحدة بين الطبيعة والمجتمع. أما الاتجاه الثاني فإنه لا يرى أي تشابه بين الظاهرة الاجتماعية والظاهرة الطبيعية، وبالتالي لابد من الفصل بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية فصلاً مطلقاً، بل لابد من استبعاد العلوم الإنسانية من دائرة العلوم الحقة.

ولأهمية وجهتي النظر المذكورتين سنحاول فيما يلي التفصيل في مواقف اتباعهما، كي نتمكن فيما بعد من اتخاذ الموقف المناسب من أطروحاتهما، والإجابة عن التساؤلات المطروحة للانطلاق منها إلى معالجة المشكلات العامة للعلوم الإنسانية.

وانطلاقاً من أن الدعوة إلى وحدة العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية سابقة تاريخياً على الدعوة إلى الفصل التعسفي بين هاتين المجموعتين من العلوم، نبدأ حديثنا عن الاتجاه الذي يمثل هذه الدعوة القائمة على أساس وحدة الطبيعة والمجتمع، والتي يتم فيها طمس خصوصية المجتمع مقابل الطبيعة. وهنا لابد من الإشارة إلى أن هذه الدعوة لم تكن وليدة الساعة، إنما تمتلك جذوراً وأصولاً ممتدة في الماضي السحيق الذي ساعدها على الاستمرار والتطور حتى أصبحت على ما هي عليه وعلى أيدي علماء ومفكرين مشهورين أمثال كونت Conte وناجل Nagel وهمبل Hempel وبوبر Popper وغيرهم.

ففي العصور القديمة عدت الظاهرة الاجتماعية جزءاً من الظاهرة الطبيعية، حيث تخضعان للقوانين نفسها. الأمر هنا يتعلق بنظرة بدائية وفهم سطحي لجوهر الإنسان الذي عد آنذاك جزءاً من وحدة تجمعه مع الفضاء، بل مع الطبيعة كلها. فها هي ذي إحدى الأساطير القديمة تحدثنا عن القمر الأنثى الذي يهبط إلى باطن الأرض ثلاثة أيام، ثم يبعث ساطعاً من جديد، حيث تقول: إن في الأزمان السحيقة كان القمر فتاة جميلة اسمها "رابية" تعيش على الأرض بين أهلها وقومها. ثم إن رجل الشمس "تويلى" وقع في حبها، ولكنها صدت عنه، فقرر الانتقام.

قام رجل الشمس بإغراق "رابية" في الأرض عند جذور الشجرة وباءت بالفشل كل جهود أهلها في إنقاذها، فلبثوا ينظرون إليها وهي تغيب ببطء في جوف الأرض. عندما تأكدت الفتاة من مصيرها المحتوم وبلغ منها التراب العنق، طلبت إلى أهلها أن يذبحوا خنزيرا ويقيموا مأدبة على روحها، ولكنها طمأنتهم إلى أنها لن تغيب في باطن

الأرض طويلاً. ففي مساء اليوم الثالث عليهم أن يراقبوا السماء، لأنـها سـتكون قـد انتقلت إلى هناك على شكل جرم سماوي منير(١٠).

تحتوي هذه الأسطورة الكثير من المعاني التي لن نغوص في تحليلها الآن وسـنكتفي فقط بما يفيدنا في موضوعنا، وهو كيف آلف الإنسان القديم بين الطبيعة والمجتمـع، بين الإنسان وظواهر الفلك والطبيعة دون أن يفرق بينهما. طبعاً لم يكن من الممكـن يومها الحديث عن شيء اسمه علم إنساني، وبالتالي لم تثر مشـكلة علاقـة العلـوم الطبيعية بالعلوم الإنسانية. هذه العلاقة لم تشكل في العصور القديمة مشكلة تحتاج إلـى حل، وذلك لأن العلوم الاختصاصية كانت خاضعة لهيمنة الفلسفة بل كانت جزءاً منها.

وهذا الأمر ينطبق أيضاً على مرحلة العصور الوسطى، فلأيديولوجيا التي كانت سائدة في هذه المرحلة هي الأيديولوجيا الدينية التي تعد الطبيعة والتاريخ مـن صنـع الله، والتي فسرت المعرفة عن الطبيعة والتاريخ بمعنى واحد هو المعنى الديني.

وفي العصور الحديثة التي شهدت تحرر العلوم الاختصاصية من قبة الفلسفة ونشـوء العلوم الإنسانية بدأ السؤال يطرح حول علاقة العلوم الطبيعية بالعلوم الإنسانية. وأولى الإجابات عن هذا السؤال جاءت من الفلسفة لتؤكد وحدة الطبيعة والمجتمع، وبالتـالي وحدة العلوم الطبيعية وعلوم الإنسان دون أن تتمكن هذه الإجابات معظمها من إقامـة البرهان العلمي الصحيح على جوهر هذه الوحدة، أو أن تهتدي إلى المفتاح الذي يبيـن العلاقة الحقيقية بين الطبيعة والمجتمع. فها هـو ذا الفيلسـوف الـهولندي سـبينوزا Spinoza على سبيل المثال يتحدث عن وحدة الطبيعة والمجتمع في كتابه " الأخـلاق" الذي يدعو فيه إلى فهم النظام المشترك للطبيعة التي يشكل الإنسان جزءاً منها. وبنـاء على رأيه فإن على المرء معرفة الطبيعة كي يتمكن من تحقيق ذاته، حيث يقول: "على المرء أن يعرف الكثير عن الطبيعة بما يكفي من أجل السيطرة عليها.... ومن ذلـك يمكن للمرء أن يستخلص أنني كل العلوم التي تهدف إلى الوصول إلى الكمال الإنساني

الأمثل" (١١). وهذه العلوم من وجهة نظره هي: الميكانيك والطب وفلسفة الأخلاق وعلم التربية.

بالإضافة إلى سبينوزا وقف الفيلسوف والعالم الألماني المشهور ليبنتز Leibniz إلى جانب وحدة الطبيعة والمجتمع عندما حاول وضع العلوم كلها في منظومة واحدة، أو عندما حاول إقامة علم عام يحوي مبادئ كل العلوم. هذه المحاولة وجدت تعبيرا لها بشكل عملي عنده. فقد كان له دور أساسي في تخطيط أكاديمية العلوم في روسيا وأكاديمية العلوم في برلين(١٢). وإلى اليوم تعد هذه الأكاديميات مؤسسات تحوي العلوم الطبيعية أو العلوم الإنسانية.

وفي فرنسا يؤكد هولباخ Holbach في كتابه "نظام الطبيعة" أو "قوانين العالم الفيزيائية والأخلاقية" وحدة الطبيعة والمجتمع، إذ يقول: "عندما يسألنا المرء عن جوهر الحياة الإنسانية نقول: الإنسان مثله مثل الأشياء الأخرى نتاج للطبيعة ويخضع لقوانينها نفسها"(١٣).

ولا ننسى هنا تفسير هولباخ المادي الميكانيكي للثورة الاجتماعية على أنها حركة للذرات داخل الجسم، وأن هذه الحركة تؤدي في لحظة ما إلى تسارع فغليان فثورة.

وفي إنجلترا حاول الفيلسوف المعروف هوبز Hobbes تفسير نشأة المجتمع البشري وضرورة السلطة السياسية بمنهج مادي ميكانيكي، وذلك عندما حلل الظاهرة إلى أبسط عناصرها، ثم أعاد تركيبها على أساس ما بين عناصرها تلك من تأثير متبادل وفقاً لقوانين آلية. وأبسط هذه العناصر التي يتألف منها المجتمع هو "الإنسان الفرد" الذي يتحرك وفقاً لغريزة البقاء وقانون المحافظة على النفس. ونتيجة لاصطدام الذرة المفردة (الإنسان الفرد) بغيرها من الذرات البشرية (الأفراد الآخرين) التي تؤثر وتتأثر بها بشكل شبه آلي تنشأ الحياة الاجتماعية التي تنتظم تحت لواء سلطة سياسية تحاول التخفيف من حدة الصدام المستمر وآلامه(١٤).

ومن أهم المفكرين الذين حاولوا صرف النظر عن الاختلافات الجوهرية بين ظواهـر الطبيعة والمجتمع، ودعوا إلى تطبيق قوانين بعض العلوم الطبيعيـة علـى المجتمـع الإنساني الفيلسوف والسوسيولوجي الفرنسي المعروف أوغست كونـت الـذي يعـد مؤسس الوضعية في علم الاجتماع.

استعمل كونت مصطلح "وضعي" أو "وضعية" Positivismus في كل كتاباته عـن المسائل الاجتماعية ليؤكد رغبته في تحويل العلوم الإنسانية من علوم أدبية وفلسـفية إلى علوم واقعية وموضوعية بعيدة عن الفلسفة والميتافيزيقـا. ويضيـف كونـت أن الحقائق والظواهر الاجتماعية يمكن دراستها وتحليلها بالطريقة ذاتـها التـي تـدرس وتحلل فيها الظواهر الطبيعية، أي الملاحظة والتجربة والمقارنة. ويؤكد كونت أنه لابد لعلم الاجتماع من أن يقيم أسسه على علم الحياة الذي يسبقه مباشرة في قائمة التصنيف التي اخترعها وهي: الرياضيات، الفلك، الفيزياء، الكيمياء، البيولوجيا، السوسيولوجيا.

ومع أن كونت هو أول من دعا إلى إقامة علم للمجتمع على أسس علم الحيـاة، إلا أن الفضل في إدخال المثل الأعلى البيولوجي في علم الاجتماع يعود بالدرجة الأولى إلـى سبنسر Spencer عالم الاجتماع الإنجليزي ورائد المدرسة العضوية، والذي يشـبه المجتمع الإنساني بالجهاز العضوي للإنسان فكما أن للجسم البشري غطاء جلديا يحميه يكون للمجتمع الجيش الذي يقوم بالمهمة نفسها.

وقد تأثر دوركهايم Durkheim عالم الاجتماع الفرنسي المشهور، بكتابـات أسـتاذه كونت وتعاليمه حيث استعار منه مفهوم " الوضعية" مدافعاً عن علمية علم الاجتمـاع رغبة منه في تخليص هذا العلم من الفلسفة والأدب وتحويله إلى موضـوع علمـي. محاولة دوركهايم هذه دفعته إلى اقتفاء منهجية وضعية تعالج الوقائع الاجتماعية وكأنها أشياء خارجية تقيد سلوك الأفراد وعلاقاتهم الاجتماعية، والأفراد لا حول ولا قوة لـهم في تبديل الحقائق والظواهر الاجتماعية هذه كاللغة والديـن والعـادات والتقـاليد أو

تحويرها. فالفرد منذ ولادته يجد نفسه محاطا بأحكام وقوانين اجتماعية قسرية، تماما كقوانين الطبيعة التي لا يستطيع تغييرها أو التقليل من أهميتها، كما لا يستطيع انتقادها أو التهجم عليها أو التهرب منها. والشيء الوحيد الذي يستطيع الفرد القيام به هو إطاعة هذه القوانين والاستسلام لها.

أما الوضعيون الجدد أمثال كارناب Carnap ونويرات Neurath وهان Hahn وهمبل Hempel وناجل Nagel فقد ساروا على منوال سابقيهم من الوضعيين في نظرتهم إلى الظاهرة الاجتماعية على أنها جزء من الظاهرة الطبيعية، وأنه لا فرق بين الطبيعة والمجتمع كونهما يخضعان للقانون نفسه، وبالتالي فالعلوم الإنسانية هي من طينة العلوم الطبيعية وتستخدم المنهج نفسه. لذلك لا بد من قيام وحدة تجمع بين هاتين المجموعتين من العلوم.

وكرد فعل على أطروحات هذا الاتجاه و مواقفه من العلوم الإنسانية ومجال دراستها يرفض أصحاب الاتجاه الثاني الإقرار بوجود أي تشابه بين الظاهرة الاجتماعية والظاهرة الطبيعية. فهناك. حسب رأيهم، فرق كبير بين المجتمع والطبيعة. بناء عليه يطالب هؤلاء بفصل العلوم الطبيعية عن العلوم الإنسانية فصلا تاما على اعتبار أن العلوم الطبيعية وحدها التي تستأهل صفة العلم، وبالتالي فلا يمكن حسب هؤلاء الجمع بين النقيضين في وحدة مفتعلة.

لقد رفض هؤلاء النظر إلى العلوم الطبيعية كمثل أعلى بالنسبة للعلوم الإنسانية مؤكدين وجود تعارض تام بين العلوم مثل الفيزياء والكيمياء التي تهدف إلى تعميمات عن ظواهر متكررة وممكن التنبؤ بها وعلوم مثل التاريخ تريد إدراك الخصائص الفردية لموضوعاتها. فمن الخطأ في رأي أتباع هذا الاتجاه تطبيق المناهج التي ثبت نجاحها في العلوم الطبيعية على العلوم الإنسانية، قائلين إن منهج العلوم الأخيرة الملائم هو منهج الفهم، بينما منهج العلوم الطبيعية فهو التفسير القائم على التجريب من

منطلق أن العلوم الطبيعية تتعامل مع علاقات ثابتة وموضوعات مادية قابلة للقياس وتخضع للتجريب، أما العلوم الإنسانية فهي تفتقد القياس والتجارب لأنها تتعامل مع موضوعات نفسية ومعنوية عصية على البحث العلمي. ومن الأوائل الذين استخدموا مصطلح "العلوم الروحية" إشارة إلى العلوم الإنسانية كان دلتاي Dilthey، الفيلسوف الألماني المعروف، وذلك في المجلد الأول من مؤلفه " مدخل إلى العلوم الروحية " عام ١٩١٣.

بناء على رأيه فإن الظواهر الاجتماعية فردية وخاصة لا تتكرر مما يعني أنها ليست كالظواهر الطبيعية. من ذلك توصل إلى مقولة الفصل التام بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية(١٥).

إن هذا الفصل يقوم ــ حسب رأيه ــ على أساس أن الظواهر الطبيعية تخضع للقانون بينما الاجتماعية فلا تخضع للقانون بل للفوضى.

وبعد دلتاي بنحو عشر سنوات وصل فيندلباند Windelband، أحد ممثلي الكانتية الجديدة، إلى ما توصل إليه دلتاي من فصل تعسفي للعلوم الإنسانية عن العلوم الطبيعية، عندما عد العلوم الطبيعية وحدها علوم القانون، أما العلوم الإنسانية فهي علوم وصف الأحداث لا أكثر.

موقف فندلباند هذا وجد صداه عند مفكر ألماني آخر من أتباع مدرسة بادن المنتمية للكانتية الجديدة وهو ريكرت Rickert الذي قال: " إن منهج العلوم الطبيعية غير قابل للاستخدام في التاريخ" (١٦) فقد وضع ريكرت نصب عينية هدفا يكمن في البرهنة على أن مفاهيم العلوم الطبيعية غير قابلة للنقل إلى مجال العلوم الإنسانية، وذلك للفرق الواسع بين العلمين.

باختصار شديد يمكننا القول: إن هذا الاتجاه قد أنكر الصفة العلمية للعلوم الإنسانية وقلل من شأنها رافضا أن يكون لها موقع في منظومة العلوم بحجة أنها وصفية الطابع

ومتحيزة أيديولوجيا وغير قابلة للتكميم إضافة إلى أن قوانينها احتمالية وليست ثابتة وهي غير موضوعية لدور العامل الذاتي فيها.

وفي تقويمنا لأطروحات أصحاب الاتجاهين اللذين عرضناهما ومواقفهما نقول: أصاب أنصار الاتجاه الأول عندما أكدوا ضرورة دراسة الظواهر الاجتماعية دراسة علمية وإمكان قيام مثل هذه الدراسة في المجتمع، لكنهم أخطئوا عندما طمسوا خصوصية المجتمع وظواهره مقابل الطبيعة وظواهرها، وعندما طالبوا بتحليل الظواهر الاجتماعية ودراستها على منوال تحليل الظواهر الطبيعية ودراستها بالمفاتيح المنهجية ذاتها، وبوضع العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية في سلة واحدة دون أن يأخذوا في الحسبان خصوصية الأولى مقابل الثانية.

أما أنصار الاتجاه الثاني فقد أصابوا عندما أشاروا إلى خصوصية المجتمع وظواهره مقابل الطبيعة وظواهرها، لكنهم أخطئوا عندما بالغوا في الحديث عن هذه الخصوصية ليستنتجوا من ذلك صعوبة، بل استحالة قيام دراسة علمية عن المجتمع، وعندما عدوا العلوم الطبيعية وحدها علوم القانون والعلوم الإنسانية ليست سوى علوم وصف، وعندما فصلوا بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية فصلا مطلقا.

وعودة على بدء وبعد أن استعرضنا المواقف المتناقضة والإجابات المختلفة عن الأسئلة التي طرحناها في بداية حديثنا، سنحاول دورنا الإجابة عن هذه التساؤلات ممثلة بالسؤال الأساسي الذي يتعلق بوضع العلوم الإنسانية في منظومة العلوم، كي نتمكن لاحقا من الحديث عن المشكلات العامة للعلوم الإنسانية.

ومن أجل أن تكون إجابتنا دقيقة يتعين علينا العودة إلى المجال الذي تشتق منه العلوم الإنسانية موضوعاتها أي المجتمع(١٧)، لتبيان خصوصيته مقابل الطبيعة بوصفها مجالا للعلوم الطبيعية.

تتبع خصوصية المجتمع خلافا للطبيعة من حقيقة أن ظواهره لا يمكن أن تنشأ وتتطور وتؤثر دون وجود الإنسان ونشاطه الهادف والواعي. ففي حين أن ما يحصل في الطبيعة من أحداث وتغيرات ليس إلا تعبيرا أو نتيجة لتفاعل قوى عمياء وعفوية وغير واعية، أي أن الظاهرة الطبيعية تحدث بغض النظر عن وجود الإنسان ونشاطه أو عدمهما، فإن ما يحصل في المجتمع مشروط بوجود الإنسان ونشاطه الذي يتميز بالوعي والقصدية. وتطبع هذه الحقيقة مسألة الحتمية في المجتمع بطابعها الخاص. ففي حين أن الظروف التي يعد وجودها ضروريا كي يؤدي سبب ما إلى نتيجة ما تبقى عند تفاعل العمليات الطبيعية ثابتة نسبيا، كما يبقى تحديد العلاقات السببية الجوهرية صالحا لمدة طويلة نسبيا، تتغير غالبا العلاقة بين السبب والنتيجة في المجتمع، وذلك بسبب التغير النسبي للظروف(١٨).

وفي حين أن الظواهر الطبيعية تخضع للقانون الدينامي، أي العلاقة العامة والضرورية والجوهرية التي تتصف بشيء من الثبات والتكرار النسبيين، فإن الظواهر الاجتماعية تخضع للقانون الإحصائي الذي يقوم على الاحتمال، والذي تتجلى فيه العلاقة المتبادلة بين الضرورة والصدفة. ففي المجال الاجتماعي، حيث يكون نشاط الناس ضروريا، تكون العلاقات معقدة ومتشابكة. وهذا يعني أن الصدفة في الحياة الاجتماعية تلعب دورا كبيرا. ومع أن الصدفة تخضع لمجرى التطور العام في المجتمع، إلا أنها تتأثر بالمركبات والصفات البيولوجية والنفسية للذات الإنسانية، مما يعني ظهورها مجددا. بناء عليه فالحياة الاجتماعية مليئة بالمصادفات التي يصعب السيطرة عليها وضبطها بدقة كما هو الحال في الطبيعة.

مما سبق نخلص إلى أن الظواهر الاجتماعية معقدة ومتشابكة. وهذا يجب ألا يعني بأي حال من الأحوال حجة لرفض الدراسة العلمية على الظواهر الاجتماعية، مثلما يفعل الكانتيون الجدد.

صحيح أن تعقد الظواهر والعمليات الاجتماعية لا يسمح لنا بإخضاع المجتمع للتحليل الذي تخضع له الطبيعة ذاته، إلا أن هذا لا يعني أننا لا نستطيع إقامة علم عن المجتمع. فمع أن الأفراد يتصرفون على أهوائهم إلا أن سلوكهم هذا ينطلق من واقع موضوعي موجود خارج إرادتهم ووعيهم يتأثرون به ويؤثرون فيه. وهذا بالذات، أي وجود جانب موضوعي في الظاهرة الاجتماعية، هو الذي يسمح لنا بإخضاعها للتحليل العلمي ودراسة ما هو ذاتي فيها على أساس ارتباطه بما هو موضوعي والتأثير المتبادل بينهما.

إذا كان من غير الجائز تضخيم مشكلة تعقد الظواهر الاجتماعية وتشابكها، فإنه من غير الجائز أيضا غض النظر عنها وطمس خصوصية المجتمع وظواهره، كما يفعل الوضعيون الجدد، بحجة رفع سوية العلوم الإنسانية وجعلها في مصاف العلوم الطبيعية.

إن رفع سوية العلوم الإنسانية ياتي، كما نرى، من خلال الالتزام بخصوصية الظاهرة الاجتماعية التي تشكل موضوع هذه العلوم. فالقول بفيزياء اجتماعية لا يمكن أن يخدم العلوم الإنسانية ويرفع من سويتها، وإنما يمكن أن يكون حجر عثرة في سبيل تقدمها، لأن البحث في الإنسان لا يعادله البحث في الحجر والفأر أو التركيب الكيميائي.

من ناحية أخرى فإن تبني هذا القول قد يؤدي إلى سد أفق العاملين في العلوم الإنسانية ومنعهم من تطويرها وإبداع المفاتيح الملائمة لدراسة موضوعاتها ذات الخصوصية.

باختصار شديد نقول: إن العلوم التي تعني بالمسائل الاجتماعية ليست اقل شأنا من العلوم التي تعني بالمسائل الطبيعية من حيث قابلية موضوعات هذه العلوم للدراسة العلمية وفقا لخصوصية هذه الموضوعات. بناء" عليه فالحديث عن وحدة هاتين المجموعتين من العلوم فيه مايبرره ولاسيما أنهما من اختراع الإنسان الذي يسعى إلى السيطرة على ما يحيط به من ظواهر طبيعية واجتماعية، وهو مالا يستطيع الوصول

إليه إلا بتكامل معارفه حول الظواهر الطبيعية والظواهر الاجتماعية في آن معاً. وبتأكيدنا وحدة العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية لا نعني تجاهل خصوصية المجتمع مقابل الطبيعة أو عدم الاعتراف بصعوبة دراسة الظاهرة الاجتماعية مقابل الظاهرة الطبيعية، بل نعني، ورغم كل الصعوبات التي تواجهها العلوم الإنسانية، قابليتها للدراسة العلمية. ومن أجل ذلك لابد من تضافر الجهود المختلفة في محاولة لتذليل الصعوبات التي تواجه هذه العلوم كتلك التي تتعلق بالبنية الداخلية لهذه العلوم من مثل دقة المفاهيم وإمكان تعميم النتائج والموضوعية، وتلك التي تتعلق بوظائف هذه العلوم من مثل الاكتشاف والتفسير، وهو ما سنبحثه في الفقرة التالية.

المشكلات العامة للعلوم الإنسانية:

أولا: مشكلات خاصة بالبنية الداخلية للعلوم الإنسانية

١ ـــ دقة المفاهيم:

غالبا ما تتهم العلوم الإنسانية بافتقارها لمنظومة مفاهيم يتفق عليها المشتغلون في الميادين المختلفة لهذه العلوم، وحتى داخل كل علم من هذه العلوم، وكل ما هو متوافر من مفاهيم في هذه العلوم لا يعبر إلا عن الجانب الكيفي في الظاهرة الاجتماعية. وتقدم هذه العلوم مرهون، قبل كل شيء بقدرتها على التخلص من مثل هذه المفاهيم واللجوء إلى مفاهيم ذات مدلولات كمية يمكن أن تعرف إجرائيا وتخضع لمبدأ التحقق.

لاشك أن في هذه الاتهامات وسواها شيئا من الصحة. فالعلوم الإنسانية تحتوي فعلا مفاهيم يختلف حول معناها المختصون فيها، مما يتطلب العمل على تذليل مثل هذه الصعوبة ورفع درجة الدقة في المفاهيم التي يستخدمونها.

غير أن القول: ـــ إن دقة المفهوم مرتبطة حصرا بمدى قدرته على التخلص من التعبير عن الجانب الكيفي والتحول إلى الجانب الكمي في الظاهرة ـــ هو مالا نعتقده وموقفنا هذا ينبع من كون الظاهرة، أي ظاهرة كانت، تعبر عن نفسها من خلال

الكيف والكم معا، وكل مفهوم لا يأخذ مثل هذه الحقيقة في الحسبان سيكون مفهوما ناقصا ولا يعبر عن حقيقة الظاهرة في الوقاع العياني. فقولنا — إن ذرة الماء الواحدة تتألف من ذرتين من الهيدروجين وذرة من الأوكسجين — يصبح اكثر تعبيرا ودقة عندما نضيف إليه وقع الماء على الحواس والكيان العضوي وطريقة انتفاع الناس وتمتعهم به.

صحيح أن الإدراك العلمي للماء لم يكن ممكنا لولا تحليل الماء إلى عناصره والتعبير عنه كميا. غير أن ذلك يكتمل، كما نرى بإضافة الجانب الكيفي للماء، مما يرفع سوية الإدراك العلمي للأشياء من حولنا.

وكذلك الأمر في مفهوم "الذكاء" مثلا فقياس الذكاء في الواقع لا يكفي من خلال المعايير الكمية، بل لابد من الجانب الكيفي الموجود أساسا في الواقع، وهو مالا يصح غض النظر عنه بحجة رفع سوية المفهوم من خلال تحويله إلى أرقام ومعادلات. إن رفع سوية المفهوم وبالتالي دقته يتطلب، مرة أخرى، الانطلاق من طبيعة الظاهرة التي يعبر عنها والتي يتجلى فيها الكم والكيف في آن معا.

إن العلوم الإنسانية المعاصرة، وبخاصة علم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية وسواها، تسعى قدر الإمكان لامتلاك منظومة مفاهيم تتمتع بدرجة معنية من الدقة، وذلك لأنها بدأت تدرك أهمية التكميم وضرورة الجمع بين الكيف والكم في مفاهيمها. فالقول مثلا إن الدول النامية تشهد انفجارا سكانيا لم يعد كافيا إذا لم يعبر عن مفهوم" الانفجار السكاني" بأرقام ومعادلات دالة عليه.

٢ — الموضوعية:

ماذا نعني بقولنا: إن فلانا يناصر أخاه ظالما كان أو مظلوما أو "إن حكم إحدى مباريات كرة القدم لم يكن عادلا في تحكيمه"، أو "إن أمريكا تكيل بمكيالين في تعاملها مع القضايا الدولية الساخنة كقضية الصراع العربي الإسرائيلي"؟

إن ما نعنيه بهذه الأقوال وسواها هو، ببساطة شديدة تغليب الذات والمصالح في التعامل مع شؤون الحياة العامة المختلفة أي اللا موضوعية. بناء عليه تعني الموضوعية بشكل عام غياب عوامل التحيز وكف تأثيرها.

ويلتقي هذا المعنى العام للموضوعية مع معناها في العلم. فأن تكون موضوعيا في العلم يعني ألا تتأثر بدوافعك وعرفك وقيمك ومصالحك ومواقفك الاجتماعية في حكمك على الموضوع المحكوم عليه(١٩). ولأن الموضوع المحكوم عليه في العلوم الطبيعية شيء مؤلف من جوانب ثابتة نسبيا تمكن الناظرين إليها من تشكيل صورة واحدة عنها مهما اختلفوا في أوضاعهم ومواقفهم، فإن الباحث في هذه العلوم يمكنه أن يتحرر من الهوى والمزاج والمواقف المسبقة وأن يصل، من خلال استخدامه للمنهج العلمي، إلى حقائق مستقلة عنه.

وهكذا تشترط الموضوعية في العلم موضوع بحث ثابتا نسبيا، ومنهجيا علميا قادرا على الكشف عن العلاقات السببية والقانونية، وباحثا بعيدا عن الذاتية ومتحررا من القيم والأحكام المسبقة وغير خاضع لتأثير الايديولوجيا(٢٠).

وإذا كانت الموضوعية على هذا النحو محققة في إطار العلوم الطبيعية، فإنها تعد مشكلة حقيقية بالنسبة للعلوم الإنسانية بشكل عام، الأمر الذي دفع عددا من الباحثين إلى حد التشكيك في علمية هذه العلوم والطعن في شرعيتها كعلوم. فكيف تتبدى مشكلة الموضوعية في العلوم الإنسانية؟ وما السبيل إلى حلها؟

الظاهرة الاجتماعية تتشكل أساسا من الإنسان الذي يتغير مع تغيرها من جهة، والذي يكون مصدرا للتغيرات الطارئة عليها من جهة ثانية. هذه الحقيقة جعلت الظاهرة الاجتماعية تبدو وكأنها عصية على البحث العلمي على أساس أن الظاهرة غير مستقلة عن الذات الابستيمية وليست خارجية بالنسبة لهذه الذات. فالباحث هنا ذاتا وموضوعا في آن معا. إذن ما السبيل كي تأتي الحقيقة الاجتماعية مستقلة، قدر الإمكان عن

قائلها؟ وما العمل كي يبتعد الباحث الاجتماعي عن اختيار الشواهد لبحثه بما يخدم رغبة في نفسه؟.

الوضعية، وكما لاحظنا، رأت الحل في النظر إلى الظواهر الاجتماعية على أنها جزء من الظاهرة الطبيعية وينطبق عليها ما ينطبق على هذه الأخيرة، وبالتالي لم يشغل أنصار هذا الاتجاه بالهم كثيرا في هذه المسألة.

دوركهايم ود أن الحل ممكن فيما إذا نظرنا للظاهرة الاجتماعية على أنها شيء مستقل عنا وخارجي بالنسبة لنا، فيبر Weber عد العلوم الإنسانية، وبخاصة علم الاجتماع، تقف فوق الطبقات والأحزاب السياسية، وطالب بضرورة تخليص البحث الاجتماعي من أي عناصر قيمية. ومبدأ حياد القيم عنده يقوم على أساس أن القيم مرتبطة بالمشاعر والأمزجة، أي بالذات الإنسانية، ومن أجل أن يكون البحث الاجتماعي موضوعيا لابد للباحث ــ حسب رأيه ــ من الالتزام بموقف الحياد من أنظمة القيم السائدة في مجتمعه(٢١) أما الأداة التي يمكن أن تساعد الباحث على الاتجاه نحو الموضوعية في البحث الاجتماعي فهي النموذج المثالي Ideal Type الذي عده فيبر أفضل آلة منهجية يمكن أن تقينا شر الذاتية.

أما الفينومنيولوجيا Phenomenology فإن الموضوعية يمكن أن تتحقق من خلال المشاركة في التجربة المعيشة للمبحوثين.

وانطلاقا من أن الاجتهادات في هذا الخصوص كثيرة سنكتفي بالمواقف التي عرضناها، والتي كان لها دور كبير في التفتيش عن حل لعلاقة الذاتي بالموضوعي في البحث الاجتماعي. مع ذلك نرى أن من الممكن النظر إلى المسألة من زاوية أخرى غابت، لسبب أو لآخر، عن بال معظم الذين فكروا في كيفية جعل البحث الاجتماعي أكثر موضوعية.

وجهة نظرنا هي أن السلوك الاجتماعي الذي ندرسه ليس مرتبطا بالذات فحسب، بل بالظروف الموضوعية المستقلة إلى حد ما، عن هذه الذات. فالانتحار مثلا سلوك ذاتي يقدم فيه المنتحر على قتل نفسه بنفسه، غير أن هذا السلوك ليس وليد رغبة الذات وهواها، بل إنه نتيجة لظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية موضوعية، أي مستقلة عن ذات المنتحر نفسه، إذ لا يعقل أن ينتحر المنتحر لنزوة أو هوى. أليس في ذلك بحد ذاته ما يبرر لنا القول إن الموضوعية مغروسة أساسا في الظاهرة الاجتماعية موضوع بحث العلوم الإنسانية وبالتالي فالباحث لا يتعامل في بحثه مع الجوانب الذاتية فحسب بل مع الجوانب الموضوعية أيضا. بالطبع نحن لا نقصد هنا أن ننفي ما هو ذاتي في الظاهرة وما قد يتركه ذلك من آثار سلبية في موضوعية البحث العلمي، فيما إذا انساق الباحث وراء هذا الجانب دون أن يلتفت إلى ما هو موضوعي فيها. لا، بل إن كل ما نريد تأكيده هو عدم تضخيم المسألة إلى حد اتهام العلوم الإنسانية بالذاتية المفرطة، مع العلم أن هذه العلوم، وخوفا من إفراط الباحث فيها بذاتية تفتقد بحثه معناه، فإنها تخضعه إلى جملة من الضوابط التي لابد من الالتزام بها كي يقال عن بحثه إنه من سلسلة البحوث الاجتماعية العلمية.

٣ ـ التعميم:

قوام العلم يكمن في صياغة ما هو عام وضروري وجوهري ومتكرر في الظواهر على هيئة قانون يساعد على التنبؤ بمسار هذه الظواهر مستقبلا. فما يميز الفنان عن العالم هو أن الأول يهتم بزهرة بعينها، أما الثاني فإن اهتمامه بالزهرة منصب بالدرجة الأولى على استخراج ما هو عام في الزهور كلها. بناء عليه فالعلم لا يقتصر على الجزئية الواحدة، بل على الأحكام التي تندرج تحتها المتشابهات، أي على التعميم.

وتتهم العلوم الإنسانية بأنها عصية على التعميم الاستقرائي، إذ لا مجال فيها للتعميم والأحكام الكلية التي تساعد على صياغة القانون الذي يحكم ظواهرها، وبالتالي فالتنبؤ فيها معدوم. وكما أسلفنا تنبني هذه الاتهامات على ادعاءات من مثل فرادة الظاهرة

الاجتماعية وعدم تكرارها، إذ إن الدارس لها لا يستطيع أن يتعداها إلى سواها في أحكامه، فيبقى حاله كحال الفنان الذي ينحصر اهتمامه في زهرة دون غيرها. وهذا يعني أن القيمة المعرفية للبحث في الظاهرة الاجتماعية محدودة وذات طابع وصفي مما يعني انعدام إمكان التعميم. فالدراسة التي يقوم الباحث بها للحرب العالمية الأولى مثلا لا تساعده على استخراج ما هو عام في ظاهرة الحرب، إذ إن الحرب العالمية الأولى حدث مختلف في الزمان والمكان والشخوص...... الخ عن الحرب العالمية الثانية، فكيف يمكن الحديث عما هو عام ومتكرر في الحربين، وبالتالي كيف يمكن الحديث عن التعميم والأحكام الكلية التي تساعد على صياغة القانون الذي تخضع له ظاهرة الحرب؟

لا شكل أن الظاهرة الاجتماعية، كظاهرة الحرب، لا تتكرر على الصورة الملموسة نفسها، فهي تتبدى بأشكال مختلفة من حيث الزمان والمكان والعناصر البشرية التي تؤلفها. غير أن الظاهرة أي ظاهرة كانت، لا تتحدد بشكلها فحسب، بل بجوهرها أيضا. والسؤال: إذا كانت الظاهرة الاجتماعية لا تتكرر على صعيد الشكل، فهل تتكرر على صعيد الجوهر؟

إن الإجابة عن هذا السؤال بالنفي تقفل باب النقاش وتطوي صفحة الحديث عن وجود علوم إنسانية فإذا كان جوهر الظاهرة الاجتماعية لا يتكرر كشكلها، فماذا يبقى للعلوم التي تتخذ من هذه الظواهر موضوعا لها كي تنعت نفسها بأنها علوم؟

إن واقع الحال ليس كذلك، فالظواهر الاجتماعية، وإن لم يتكرر على الصورة الملموسة نفسها، يتكرر فيها جوهرها. وهذا بالذات هو الذي يسمح لنا، وعلى الرغم من كل الصعوبات بإدراك ما هو عام في الظواهر الاجتماعية. وإدراك العام في الظاهرة يعد أساسا لما يسمى التعميم الاستقرائي. وإمكانات التعميم هي التي تساعدنا على الكشف عن القانون الذي تخضع له الظاهرة المدروسة. فظاهرة كالهجرة من

الريف إلى المدينة تتبدى بأشكال مختلفة، غير أن جوهرها يكاد يكون واحدا ويتمثل بالواقع الاقتصادي والاجتماعي المتردي للريف الذي يدفع المهاجر لترك مسقط رأسه واللجوء إلى المدينة بحثا عن إمكانات إشباع أفضل لحاجاته المختلفة. فدراستنا لعينة من المهاجرين إلى المدينة يمكنها أن تساعدنا على استخراج العام والمتكرر في هذه الظاهرة، وبالتالي على تعميم استقرائي لنتائجنا مما يمهد الطريق أمامنا للكشف عن القانون العام الذي يحكم هذه الظاهرة.

إن ما قلناه يجب ألا يعني أننا نبسط الأمور إلى حد وكأن المسألة ليس فيها صعوبة تذكر. لو كان الأمر كذلك لفعلنا كما يفعل الوضعيون على سبيل المثال، فنتجاهل الأمر دون الخوض في الحديث عنه.

نحن نعترف بصعوبة البحث في المجتمع وظواهره ووعورة مسالكه، غير أننا لا نريد أن ننفي، بناء على ذلك إمكان تذليل الصعوبات والتفتيش عن مرتكزات أساسية تساهم في تحقيق هذا الهدف. وهذا ما فعلناه في حديثنا عن بعض المشكلات التي تواجه العلوم الإنسانية والخاصة بالبنية الداخلية لهذه العلوم، لننطلق منها إلى الحديث عن المشكلات الخاصة بوظائف هذه العلوم كالاكتشاف والتفسير.

ثانيا: مشكلات خاصة بوظائف العلوم الإنسانية:

١ ــ الاكتشاف:

ماذا نعني عندما نقول في حياتنا اليومية: إن فلانا اكتشف حقيقة أمر ما؟ وماذا نقصد عندما نقول: إن عالما مثل كوبر نيكوس Kopernikos قد كشف عن حقيقة علمية مفادها أن الأرض هي التي تخضع للحركة وليس الشمس، أو مثل نيوتن Newton الذي كشف عن قانون الجاذبية؟

ان الذي نعنيه بالاكتشاف هنا هو إماطة اللثام عن حقيقة موجودة بالفعل غير أنها لم تكن معروفة من قبل. فكروية الأرض وشكلها البيضوي ودورانها حول نفسها وحول

الشمس حقيقة علمية لم تكن معلومة إلى أن جاء كوبرنيكوس وغيره من علماء الفلك الذين أثبتوا ارتباط الأرض بالكواكب الأخرى والعلاقة التي تنتظم بينها. كذلك الأمر بالنسبة لقانون الجاذبية الذي يبين العلاقة بين الجسم الساقط وقوة الجذب له فقد كان موجودا، غير أن الكشف عنه لم يتم إلا على يدي نيوتن الذي لاحظ سقوط التفاحة من الشجرة باتجاه الأسفل وبعد اختبارات عديدة أجراها نيوتن توصل إلى ما توصل إليه.

الاكتشاف إذا هو عملية اختبار وتقرير لعلاقات قائمة بين خصائص معينة في ظواهر الوجود المختلفة لم تكن معلومة قبل أجراء البحث العلمي. بهذا المعنى فإن الاكتشاف يساعدنا على الحكم فيما إذا كان العلم علما على حد تعبير جورج هومانز George Homans الذي يؤكد أن العلوم الإنسانية ليست أقل حظا من العلوم الطبيعية في مسألة الاكتشاف. فهي، أي العلوم الإنسانية، تملك الكثير من المكتشفات رغم سيادة القضايا الموجهة والتعاريف غير الإجرائية فيها (٢٢).

ولتوضيح ما يقصده بالقضايا الموجهة في العلوم الإنسانية يشير هومانز إلى مقولة ماركس Marx التي تفيد أن تنظيم وسائل الإنتاج يحدد خصائص المجتمع الأخرى، ويقارنها بقضية مشهورة في العلوم الطبيعية، وهي قانون بويل الذي يفيد أن حجم الغاز في حيز مغلق يتناسب عكسا مع الضغط الواقع عليه، فإذا ازداد الضغط نقص الحجم. ويخلص هومانز من هذه المقارنة إلى القول التالي: "فبينما ينص قانون (بويل) على أنه إذا ازداد الضغط سينقص الحجم بالتأكيد، نرى قانون (ماركس) يقول: إنه إذا كان هناك بعض التغيير في وسائل الإنتاج فإنه ستكون هناك تغييرات غير محددة في خصائص المجتمع الأخرى. لنشرح هذه النقطة بشكل آخر: لايسمح (ماركس) للمرء أن يتنبأ بما سيحدث بل سيسمح له بأن يتنبأ بأن شيئا ما سيحدث ولذلك لن نمنح لقانونه صيغة القضية الحقيقية(٢٣).

إذن فالقضايا الحقيقية غير موجودة حسب رأي هومانز، إلا في العلوم الطبيعية. أما العلوم الإنسانية فقضاياها موجهة، بمعنى أنها توجهنا إلى ما يجب أن ندرس وكيف يجب أن ندرس، غير أنها لا تخبرنا الكثير عن الشيء الذي ندرسه. صحيح أن القضية الموجهة تربط بين متغيرين، إلا أن هذين المتغيرين ليسا الوحيدين، إضافة إلى ذلك فالعلاقة بين هذين المتغيرين غير محددة إلا بالاتجاه السببي العام.

إن كل ذلك يخلق مشكلة في الاكتشاف وصعوبة في التفسير.

ولم يكتف هومانز بالحديث عن القضايا الموجهة التي تميز العلوم الإنسانية، بل تطرق إلى المفاهيم المستخدمة فيها عادا تعريفات هذه المفاهيم غير إجرائية، أي أنها لا تخضع للاختبار والقياس بالشكل نفسه الذي تخضع له مفاهيم العلوم الطبيعية التي يمكن تعريفها إجرائيا.

إن موقف هومانز هذا يشبه موقف عالم الاجتماع الأمريكي جورج لندبرغ George Lundberg الذي يرى أن المعرفة تعود إلى جملة الإجراءات التي يقوم بها المرء خلال نشاطه العلمي، فلكي نعرف معنى مفهوم مالا بد لنا من وضع إجراءات نستطيع من خلالها قياس الظواهر التي يعبر عنها ذلك المفهوم، فالذكاء لا يعني شيئا دون استخدام روائز الذكاء(٢٤).

إن المطالبة بضرورة توجه العلوم الإنسانية أكثر فأكثر نحو التكميم أمر مشروع، إلا أن المبالغة في ذلك إلى حد القول: إن العلوم الإنسانية لن تتوصل إلى المزيد من الاكتشافات إذا لم تفتح الطريق أمام سيادة المنهج الكمي على حساب المنهج الكيفي أمر لا يتوافق مع خصوصية العلوم الإنسانية. فالاكتشاف كما نرى يمكن أن يتحقق بالمنهجين معا.

٢ ـــ التفسير:

إن بزوغ إنسانية الإنسان مرتبط أشد الارتباط ببدء إحساسه بالسؤال: لماذا؟ وبسعيه الدائب نحو جعل هذه أو تلك من الظواهر أو الأحداث أو الأقوال مفهومة اعتمادا على تصوراته ومعارفه السابقة، أي جعل ما هو غامض مفهوما (٢٥).

هذا المعنى للتفسير المستخدم في الحياة اليومية يلتقي مع المعنى العلمي له، رغم الانفصال النسبي القائم بين استخدامات التفسير في الحياة اليومية واستخداماته في العلم. ففي حياتنا اليومية نفسر الوقائع المحيطة بنا دون أن نهتم باختبار مدى اتصال التفسيرات بالوقاع، أي أننا لا نهتم بالتفسير المنهجي. أما التفسير في العلم فهو: جملة الأساليب الرامية إلى الكشف عن سبب كون هذه الظاهرة على ما هي عليه بدلا من ان تكون شيئا آخر، أو هو إجابة عن السؤال التالي: لماذا تحدث ظاهرة معينة تحت ظروف معينة؟ وكما هو معروف / فإن الكشف عن العلاقات السببية يساعد على الكشف عن العلاقات القانونية التي تخضع لها الظاهرة، وهو ما يساهم في جعل العلم علما. فإذا كان الاكتشاف يدل على وجود العلم، فإن التفسير يشير إلى مدى نجاح هذا العلم(٢٦).

ورغم اتفاق العلماء وفلاسفة العلم على أهمية التفسير كوظيفة للعلوم الطبيعية والاجتماعية على حد سواء تختلف الآراء حول ماهيته وكيفية استخدامه في العلوم الإنسانية تحديدا. فمن اجل الوصول إلى تفسير سليم للظواهر الاجتماعية ترى الوضعية على سبيل المثال ضرورة استبعاد الفلسفة والنظرية والاهتمام بالوقائع الملموسة بحد ذاتها. وبذلك فقد استسلم أنصار هذا الاتجاه للمعطى فقط، وتعلقوا بالسطحي دون الغوص في الجوهر، أي انهم أغفلوا عملية الفهم المرتبطة بالفلسفة والنظرية.

أما الفنومينولوجيا فقد اهتمت بالمعنى الكامن وراء الظواهر ورفضت التفسير القائم على إعطاء الأسباب واتجهت إلى الفهم كوسيلة لكشف ما هو خفي عن طريق الوصف والتحليل.

أما الوظيفة فقد توجهت إلى العوامل الداخلية المؤثرة في الفعل من أجل الكشف عن وظيفتها داخل النسق، مستبعدة بذلك العوامل الخارجية التي قد تؤثر في هذا النسق، أي أنها استبعدت أحد العناصر المهمة في التفسير وهو التاريخ.

إن التفسير عملية أساسية في العلوم الاجتماعية، والتفسير الذي يهتم بالكشف عن الأسباب مستبعدا الفهم الذي يرتبط أشد الارتباط بالأسس النظرية لا يؤدي، كما نرى، غرض التفسير العلمي، فالتفسير إذا يستدعي الفهم، ومن الخطأ القول بتعارضهما، وإنما لابد من أن يكمل أحدهما الآخر في علاقة متبادلة داخل عملية واحدة.

إن التفسير دون الوصول إلى فهم الإطار الذي تقع فيه الأحداث ودوافع الأفراد وغاياتهم، ثم المعنى الكامن في الموقف، تفسير مستحيل. كما أن الفهم دون إدراك العلل والأسباب والعناصر كلها الداخلة في الموقف يكون أكثر استحالة. وعلينا ألا نغفل أهمية المعطيات التاريخية في تفسير الظواهر الاجتماعية. فإذا أخذ التفسير في اعتباره العوامل التاريخية المشكلة للظاهرة، وتضمن عملية فهم الظاهرة، واتجه نحو الكشف عن أسباب الظاهرة من خلال إخضاع الوقائع الاجتماعية التي تحتاج إلى تفسير تحت تعميمات أو قوانين سبق اختبارها والتأكد من صحتها وصدقها، فإن حظ هذا التفسير في النجاح في مجال العلوم الإنسانية محقق رغم كل الصعوبات التي يمكن أن تواجهه.

خاتمة

بالأمس القريب شكك أحد الحاضرين من "الطراز الأكاديمي" في ندوة أقيمت حول الموضوعية في العلوم الإنسانية عموما، وفي علم الاجتماع خصوصا، بعلمية هذه العلوم وجدواها. وقبلة مازحنا آخرون من الطراز نفسه قائلين: أنتم في علم الاجتماع تنتظرون-حتى يطلق الأزواج بعضهم بعضا ثم تبدؤون بعد حالات الطلاق واستخراج النسب المئوية والبحث عن الأسباب... والخ، ومع ذلك فالطلاق في تزايد؟

هذه المواقف القديمة الجديدة هي التي دفعتنا لكتابة هذا البحث الذي لاحظنا من خلاله أن الجدل حول طبيعة العلوم الإنسانية بدأ مع ظهورها ولم ينته، فهل سيأتي اليوم الذي يقفل فيه باب النقاش حول علمية مسار هذه العلوم والنتائج التي تتوصل إليها؟

لا نعتقد ذلك مادام الإنسان إنسانا، وما دام الباحث في إطار هذه العلوم لا يمكنه أن ينفصل عن المبحوث موضوع هذه العلوم؟ فهو باحث ومبحوث في آن معا. ولأن الواقع كذلك، فالأمر يتطلب من العاملين في إطار العلوم الإنسانية بذل المزيد من الجهد في محاولة لتذليل الصعوبات التي تواجه هذه العلوم. فتجاهل المشكلات التي تعترض العلوم الإنسانية لسبب أو لآخر، لا يساعدها على أداء وظائفها المتمثلة برصد العمليات الاجتماعية التي تتصف في وقتنا الراهن بتسارع حركتها وشدة تغيرها والتنبؤ بمسارها في المستقبل بهدف السيطرة عليها وتوجيهها بما يخدم إنسان هذا الكوكب والمجتمع الذي ينتمي إليه.

بناء عليه نفهم بحثنا هذا على انه كان مجرد مساهمة متواضعة حاولنا من خلالها إثارة جملة من المسائل التي نظن أن معالجتها على النحو الذي عالجناها فيه يمكن أن تساعد على تحسين أداء العلوم الإنسانية وليس تقديم الحلول النهائية والشافية. فهل وفقنا فيما سعينا إليه؟ نرجو ذلك.

هوامش ومراجع

١. انظر: ابراهيم ابراش: حول حدود استحضار المقدس في الأمور الدنيوية: ملاحظات منهاجية، في: مجلة المستقبل العربي، بيرون ١٩٩٤، العدد ١٨٠ ص٥

٢. ربما لا يوجد مصطلح كثير الاستخدام في حياتنا اليومية المعاصره كمصطلح "علم"، الأمر الذي حفز الكثيرين من المعنيين على محاولة تحديد معنى هذا المصطلح فجاءت التعريفات متعددة ومختلفة في فحواها بتعدد أصحابها واختلاف وجهات نظرهم حيال ما يحيط بهم من ظواهر كونية. ومن أجل مزيد من الاطلاع انظر:

٣. بول موي: المنطق وفلسفة العلوم، ترجمة د.فؤاد زكريا، الكويت، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، ١٩٨١، ص ٥٠ - ٩٣.

٤. هنري بوانكاري: قيمة العلم، ترجمة الميلودي شغموم، بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر، ١٩٨٢، ص١٣٣ - ١٦٥.

5. M. Grison: Geheimnis der Schopfung Munchen 1960,S15

6. K. Jaspers: Wahrheit und Wissenschaft, Munchen, 1960, S.8

7. A. Diemer: was heisst Wissenschaft? Meissenheim, 1964, S.67

8. H. Horz, Wissenschaft als Prozess, Berlin, 1988, S.58- 63

٩. انظر:د. يمنى طريف الخولي: مشكلة العلوم الإنسانية: تقنيتها وإمكانية حلها، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٩٠ ص ١٠.

١٠. جبان بياجيه: وضع علوم الإنسانية في منظومة العلوم، ترجمة د. أسعد عربي درقاوي، في: الاتجاهات الرئيسية للبحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، اليونسكو، المجلد(١) مطبعة جامعة دمشق ١٩٧٦، ص ٦٥.

١١. انظر:د. محمد وقيدي: فلسفة المعرفة عند غاستون باشلار، بيروت، دار الطليعة، ١٩٨٠ ص ٥٣.

١٢. انظر: جان بياجيه: الابستيمولوجيا التكوينية، ترجمة د. السيد نفادي، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٩١.

١٣. انظرد. مراد وهبة: المعجم الفلسفي، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٦٤، ص٢.

١٤. ابراهيم مذكور: المعجم الفلسفي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة ١٩٧٩، ص١

د. محمد وقيدي: ماهي الابستيمولوجيا؟ بيروت، دار الحداثة ٣٨٩١ ص ٧

د. محمد عابد الجابري: مدخل إلى الفلسفة العلوم، بيروت ط ٣ تاسارد زكرم الوحدة العربية ١٩٩٤ ص ١٧

١٥. انظر:د. عبد القادر بشتة: الابستيمولوجيا: مثال فلسفة الفيزياء، النيوتونية، بيروت، دار الطليعة ١٩٩٥، ص ٢٩ – ٣٠.

١٦. ككل محاولة جادة تعرضت تحليلات الدكتور بشته المميزة للنقد. فها هو ذا الدكتور سالم يفوت يعد هذه المحاولة مجرد خطاب فلسفي تقليدي في المنهج والمنهجية. وهاهو ذا رسول محمد رسول يرى أن تحليل بشته للمصطلح، وخاصة الشطر الثاني، أي اللوغوس الذي عده بشته المنهج الفلسفي للابستيمولوجيا، تعطيلا لوظيفة التفكير النقدي.

١٧. انظر :د. سالم يفوت: ابستمولوجيا أو علم مناهج العلوم، في: مجلـــة دراســات عربية، بيروت ١٩٩٦، العدد ٥/٦، ص ١٠٨.

١٨. رسول محمد رسول: الابستيمولوجيا: مثال فلسفة الفيزياء النيوتونية، في: مجلــة دراسة عربية، بيروت ١٩٩٦، العدد ٩/١٠، ص ١٢٢

19. Campbell: Primitive Mythology, London, 1977, P.176

20. B.de Spinoza: Ethik, Leipzig O.J. S. 238

21. F.Fiedler: won der Einheit der Wissenschaft, Berlin, 1964, S.16

22. P.T.d'Holbach: System der Natur, Berlin, 1960, S.66

٢٣. انظر :د. صادق جلال العظم، المادية الميكانيكية والتفكير العلمي المعاصر، في: ابستيمولوجيا العلوم الاجتماعية، د. خضر زكريا، دمشق، منشـــورات جامعــة دمشق ١٩٨٧، ص ٤٤ – ٤٥.

24. W. Dilthy: Einleitung in die Geisteswissenschaften, I.Bd,in: W Dilthey, Gesamelte Schriften, Bd.1, Leipzig u. Berlin, 1923, SXVII

25. H. Rickert: Die Grenzen der Naturwissen schaften Begrifsbildung Tubingen. 1913,SIV

٢٦. غالبا ما يخلط بين مجال علم من العلوم وموضوعه، ومن جهتنا نرى أن المجال أعم وأشمل من الموضوع. فالطبيعة مثلا تشكل مجال دراسة العلـــوم الطبيعيــة التي تنحت موضوعاتها المختلفة من المجال المذكور. وكذلك الأمر في للعلـــوم الإنسانية التي يشكل المجتمع فيها المجال الذي يستقي كل علم من هذه العلـــوم موضوعه الخاص منه، أي تلك الجوانب التي يتناولها هـــذا العلـــم دون غـــيره بالدراسة.

٢٧. انظر:د. يوسف بريك: مناهج البحث في علم الاجتماع، دمشق، منشورات جامعة دمشق، ١٩٩١، ص ١٧٤ – ١٧٥.

٢٨. انظر: ـــ المرجع السابق، ص ١٦٦.

29. Q. Gibson the logic of social Enquiry, London 1960, P.77

٣٠. انظر: د. صلاح قنصوه: الموضوعية في العلوم الإنسانية: عر نقدي لمناهج البحث، القاهرة دار الثقافة للطباعة والنشر ١٩٨٠، ص ٤٤ – ٥٨.

٣١. انظر: جوليان فروند: علم الاجتماع عند ماكس فيبر، ترجمة تيسير شيخ الأرض، دمشق، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ١٩٧٦ ص ٧٦-٨٢.

٣٢. ـــ جورج هومانز: القضايا العامة ومسائل الاكتشاف والتعليل في العلوم الاجتماعية، في: المنهج وطرائق البحث في علم الاجتماع، د. محمد صفوح الأخرس، دمشق، مطبعة دار الكتاب ١٩٨٨، ص ١٣.

٣٣. المرجع السابق ص ١٨

٣٤. د. خضر زكريا: مرجع سبق ذكره ص ١٣٣

٣٥. د. علا مصطفى أنور: التفسير في العلوم الاجتماعية: دراسة في فلسفة العلوم، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع ١٩٨٨ ص ٦٧

٣٦. انظر: جورج هومانز: مرجع سبق ذكره ص ١٣.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٩٩٧/١٢/٢٧

هل يمكن قيام حقيقة ميتافيزيقية عند ابن خلدون؟

د. زاهد روسان
قسم علم الاجتماع ــ كلية الآداب
جامعة اليرموك ــ الأردن

ملخص

تحاول هذه الدراسة أن تبيّن حدود المعرفة العقلية عند ابن خلدون، ومن ثمّ عدم كفاية العقل البشري في النظر في مسائل الإلهيات. ولعلّ هذا التصور للعقل من قبل ابن خلدون، هو الذي دفعه إلى الاهتمام بالمسائل الاجتماعية والتارخية وحدها، منتقداً بذلك الموقف الميتافيزيقي عند الفلاسفة من اليونان والإسلام أمثال أرسطو والفارابي وابن سينا.

إن كلمة ميتافيزيقا أو ما بعد الطبيعة Metaphsics تعود إلى أحد ناشري كتب أرسطو اسمه (اندرونيقوس) Andronicus الرودسي، حيث أطلق اسم "ما بعد الطبيعة" أو ميتافيزيقا على الموضوعات التي جاءت بعد كتاب أرسطو "في الطبيعة" وقد تناولت هذه الموضوعات القضايا المتعلقة "بالفلسفة الأولى" كقضية العلل الفاعلة أو العلل الأولى، وقضية الإله بوصفه محركاً أول للكون. (صليبا، ١٩٨٢، ج٢: ٣٠٠-٣٠٤). إذن فموضوع الميتافيزيقا أو ما بعد الطبيعة هو المعرفة التي تتعدّى الحواس أو الطبيعة الفيزيائية، أي المعرفة التي تتم "بالعقل وحده دون اللجوء إلى العاطفة ولو كانت العاطفة الدينية". (كرم، ١٩٥٩: ١٣٦).

والسؤال الذي يطرح علينا الآن هو: هل باستطاعة العقل البشري أن يصل إلى معرفة ما بعد الطبيعة؟ أو هل يمكن قيام حقيقة ميتافيزيقية عند الفلاسفة وبالذات ابن خلدون؟

لقد انقسم الفلاسفة في الإجابة عن هذا السؤال إلى فريقين:

الفريق الأول يقول بإمكان العقل البشري إدراك موضوعات الميتافيزيقا، ومن هذا الفريق يمكن أن نذكر كلاً من أفلاطون Plato وأرسطو Aristotle من العصر اليوناني، والفارابي وابن سينا من العصر الإسلامي الوسيط.

أما الفريق الثاني فقد نفى هذه ا لإمكانية واتخذ موقفاً معارضاً للفريق الأول، ومن هذا الفريق ابن خلدون (١٣٣٢-١٤٠٦م) موضوع بحثنا.

بالنسبة للفريق الأول، فقد ذهب بعض فلاسفته إلى أن العقل قادر على إدراك الحقيقة المطلقة، أما الواقع أو التجربة الحسية فكذب وخداع، وعلى العقل أن يتجاوز الواقع أو "الأعراض" ليدرك ما هو مطلق أو "الجوهر". وقد أخذ بهذا الرأي قديماً الفيلسوف اليوناني أفلاطون Plato (٤٢٨-٣٤٨ق.م). فقد رأى هذا الفيلسوف أن النفس البشرية كانت تعيش قبل حياتها الأرضية في عالم إلهي تتأمل فيه الحقائق السرمدية الدائمة الثابتة، كالمعاني والمثل، وكانت تنعم هناك بحياة سعيدة كاملة في صحبة الآلهة، ثم

فقدت هذا الامتياز فهبطت إلى الأرض، حتى إذا أدركت أشباح المثل بالحواس تذكرت المثل. فالعلم (أي المعرفة) تذكر والجهل نسيان.

(Plato, 1961: 40 and after). وهكذا فكل إنسان يولد في هذه الدنيا تهبط نفسه إليه حاصلة عل المعاني. فإلى المثل يتجه تعقلنا وإليها ترجع التعريفات، وعليها تدور العلوم.

ويشير أفلاطون في موضع آخر إلى أن هذا العالم الإلهي أو العالم المعقول يمكن إدراكه بـ "العقل وحده وقوته الديالكتيكية"، (plato, 1969:226)، أي بذلك المجهود الفكري الذي ننتقل به من الأدنى إلى الأعلى، ومن الجزئي إلى الكلي، ومن المحسوس إلى المعقول، ومن المتغير الناقص إلى الثابت الكامل. حقا إن الأمر في غاية الصعوبة، ولكنها صعوبة يمكن تذليلها بالمثابرة على النظر والتأمل. إنها صعوبة آتية من كوننا قد اعتدنا العيش في هذا العالم المحسوس فأصبحنا منشغلين به وفيه طول الوقت.

ويشبه أفلاطون هذه الفكرة بـ "أسطورة الكهف". ,(Plato، 1969, 227-231) وتقول هذه الأسطورة إنه لو افترضنا أن جماعة من الناس يعيشون داخل كهف مظلم وهم مقيدون بالسلاسل ويتجهون بأبصارهم إلى داخل الكف ولا يرون ما يجري خارجه، وكل ما يرونه هو أشباح متحركة على جوانب الكهف، ويظن هؤلاء أن الحقيقة هي تلك الأشباح المتحركة التي لا يرون غيرها. وإذا ما استطاع أحد أن يفك قيده ويخرج إلى باب الكف، فإنه ولا شك سينبهر بادئ الأمر من الضوء الموجود خارج الكهف. وشيئا فشيئا يتعود الضوء الذي يمثل عند أفلاطون الحقائق المطلقة، ويدرك أن الحقيقة ليست في الأشباح التي كان يراها داخل الكف، وإنما في ما يراه خارجه.

وأما أرسطو Aristotle (٣٨٤-٣٢٢ق.م) فيعارض تصور النفس الإنسانية كأنها ملك كريم هبط من السماء إلى الأرض حاملاً المعاني الكلية، ويقرر أن الحس متصل بالأشياء اتصالاً مباشراً، وأن العقل لا يكتسب معرفة إلا إذا تلقّى مادّتها من الحس بحيث تكون الحياة العقلية مرتبطة بالحياة الحسية، بل البدنية، مع تمايزها منهما بالطبيعة والفعل. غير أن العقل ــ في نظره يتخطى نطاق المحسوسات ليدرك المعاني الكلية كالجوهر والعرض، والعلة والمعلول. والغاية والوسيلة، والخير والشر.. الخ..

ويبدو اهتمام أرسطو بالعقل من مؤلفاته المبكرة حيث يعدّه الملكة التي يتميز بها الإنسان عن الحيوان. يقول في كتابه "دعوة للفلسفة": "وإن آخر ما ينشأ من (ملكات) النفس هو ملكة العقل.. إذا سلّمنا بهذا كله تبين لنا أن ملكة العقل بحسب طبيعتها هي هدفنا، وأن استخدامها هو الغاية الأخيرة التي من أجلها نشأنا، وإذا صحّ القول إننا قد وجدنا وفقاً للطبيعة، فقد اتضح أننا نعيش أيضاً لكي نفكر في شيء ولكي نتعلّم". (أرسطو، ١٩٨٧: ٣٦-٣٧). يشير أرسطو بذلك إلى أن استخدام العقل في التفكير والأحكام والبراهين هو ما يشكّل ماهيّة الإنسان وبالتالي الغاية من وجوده.

كما يعدّه (أي العقل) في موضع آخر جزءاً «من النفس الإنسانية الذي به تعرف وتعقل، سواء أكان هذا الجزء مفارقاً أم غير مفارق من حيث الكم. أو حسب العقل فقط». (Aristotle, 1975, Vol. 8. 163-165). وفي هذه النفس – كما يشير أرسطو – عقلان أحدهما المتعقل ا, العقل المنفعل (Mind Passive) وهو خلوّ من المعقولات في الأصل ومضطر لقبولها بعد التجربة، والآخر هو العقل الفعّال (Mind active) بالقياس إلى المنفعل وهو فاعل التجريد، لأنه يجرد ماهيات المحسوسات ويعرضها على العقل المنفعل فيخرجه من القوة إلى الفعل. وقد شبّهه أرسطو بالضوء الذي يحيل الألوان بالقوة إلى ألوان بالفعل (Aristotle, 1975, Vol, 8:171).

وبهذا العقل وقواه يحاول أرسطو أن يثبت وجود الله أو المحرك الأول للوجود، وذلك واضح من المقالة الثانية عشرة لكتابه "ما بعد الطبيعة"، وخلاصة هذا البرهان أو الإثبات: إن من طبيعة الحركة أنها تفترض فاعلا أو علة للحركة، يستمد حركته من محرك آخر. وهكذا فإن كل شيء يتحرك لا بد أن يكون متحركا بغيره، ثم إن هذا المحرك قد يكون متحركا بغيره أيضا. ومهما تعددت المحركات، فإن العقل يقضي ضرورة بأن تنتهي المحركات آخر الأمر إلى محرك أول لا يتحرك وإلا لتسلسل الأمر إلى ما لا نهاية، فتبطل الحركة أصلا. وهذا المحرك الأول الذي يحرك الكل دون أن يتحرك هو الله الثابت. (Aristotle, 1983, PP. 256-267).

وفي العصر الوسيط الإسلامي أخذ بعض الفلاسفة بالرأي القائل إن عقل الإنسان قادر على إدراك الحقيقة المطلقة. وفي الطليعة هؤلاء، الفيلسوفان الفارابي وابن سينا.

أما أن الفارابي (٢٥٩/٨٧٠-٣٣٩هـ/٩٥٠م) يأخذ بالعقل، فيبدو ذلك واضحا في قوله: "العقل الإنساني.. هيئة ما في مادة معدة لأن تقبل رسوم المعقولات، فهي بالقوة عقل.. وسائر الأشياء التي في مادة.. معقولات بالقوة.. وبالفاعل الذي ينقلها من القوة إلى الفعل هو ذات ما، جوهره عقل ما بالفعل ومفارق للمادة.. وإذا حصل في القوة الناطقة عن العقل الفعال ذلك الشيء الذي منزلته منها منزلة الضوء من البصر، حصلت المحسوسات.. المحفوظة في القوة المتخيلة معقولات في القوة الناطقة". (الفارابي، ١٩٥٩: ٨٢-٨٤). وهذا الجوهر "مرتبته في الأشياء المفارقة (أي عقول الأفلاك في عرف القدماء) التي ذكرت من دون السبب الأول (أي الله) المرتبة العاشرة"، (الفارابي، ١٩٥٩:٨٤)، يعني أنه عقل فلك القمر.

واستنادا إلى هذا العقل البشري، يستنتج الفارابي من وجود الكائنات الحادثة، الممكنة، وجود كائن واجب الوجود، موجود بذاته، وجوده علة وجود باقي الكائنات ذلك أنه يستحيل التسلسل في مجموعة الكائنات الحادثة، وإلا لما وجد شيء. وفيما يلي صورة

لبرهانه يثبت بها وجود الله على أساس التفرقة بين الممكن والواجب، وقد وردت بإيجاز في كتابه "عيون المسائل". يقول الفارابي: "إن الموجودات على ضربين: أحدهما إذا عدّ ذاته لم يجب وجوده، ويُسمى ممكن الوجود والثاني إذ عد ذاته وجب وجوده، ويُسمى واجب الوجود. وإن كان ممكن الوجود إذا فرضناه غير موجود لم يلزم منه محال، ولا غنى بوجوده عن علة. وإذا وجد صار واجب الوجود بغيره فيلزم من هذا أنه كان مما لم يزل ممكن الوجود بذاته واجب الوجود بغيره. وهذا الإمكان إما أن يكون شيئاً فيما لم يزل، وإما أن يكون في وقت دون وقت. الأشياء الممكنة لا يجوز أن تمر بلا نهاية في كونها علة ومعلولاً، ولا يجوز كونها على سبيل الدور، بل لا بد من انتهائها إلى شيء واجب الوجود، هو الموجود الأول". ويتابع الفارابي حديثه في البرهان قائلاً: "فالواجب الوجود متى فرض غير موجود لزم منه محال. ولا علة لوجوده، ولا يجوز كون وجوده بغيره. وهو السبب الأول لوجود الأشياء". (الفارابي،١٩١٠:٤).

ومعنى هذا النص أنه لو تأملنا الموجودات الطبيعية وأحوالها لرأيناها جميعها ممكنة الوجود بذاتها، وليست واجبة الوجود. والبرهان على أنها ممكنة الوجود هو أننا لو فرضناها غير موجودة لم يحصل عن ذلك محال. فكل موجود طبيعي بعينه يمكن للعقل أن يفترض وجوده أو عدم وجوده من غير تناقض. ولمّا كان من غير الممكن أن نجعل الأشياء الممكنة الوجود سبباً في الوجود لأشياء أخرى إلى غير نهاية، وجب أن نتوقف عند كائن واجب الوجود بذاته هو مصدر الوجود لسائر الأشياء الممكنة الوجود بذاتها.

ولم يخرج ابن سينا (٣٧٠-٩٨٠/٤٢٨هـ/١٠٣٧م) عن تعاليم الأستاذ، بل يكاد يكون كلامه ترديداً لألفاظ الفارابي، فهو يقول مثلاً في كتاب النجاة حول العقل ما يلي: "إن القوة النظرية في الإنسان.. تخرج من القوة إلى الفعل (أي من إدراكها بالقوة للمعقولات إلى إدراكها المعقولات بالفعل) بإنارة جوهر هذا شأنه عليه، وذلك لأن

الشيء لا يخرج من القوة إلى الفعل إلا بشيء يفيده الفعل لا بذاته. وهذا الفعل الذي يفيده إياه هو صورة معقولاته. إذن هاهنا شيء يفيد النفس ويطبع فيها من جوهر صور المعقولات، فذات هذا الشيء لا محالة عنده صور المعقولات، هذا الشيء إذن بذاته عقل.. وهذا الشيء يسمى بالقياس إلى العقول التي بالقوة وتخرج منها إلى الفعل عقلا فعالا". (ابن سينا، ١٩٣٨:١٩٢). ويعين فعله بقوله: "هذا العقل الفعال يفيض منه قوة تسيح إلى الأشياء المتخيلة التي هي بالقوة معقولة لتجعلها معقولة بالفعل، وتجعل العقل بالقوة بالفعل". (ابن سنيا، ١٩٣٨:١٩٣).

ولإثبات وجود الله بطريق العقل، يقدم ابن سنيا البرهان الآتي، وهو يشبه إلى حد ما برهان الفارابي الذي يقوم على أساس التفرقة بين الممكن والواجب. يقول ابن سينا: "إن الواجب الوجود هو الموجود الذي متى فرض غير موجود عرض منه محال. وأن الممكن الوجود هو الذي متى فرض غير موجود، أو موجود، لم يعرض منه محال. والواجب الوجود هو الضروري الوجود. والممكن الوجود هو الذي لا ضرورة فيه بوجه أي لا في وجوده ولا في عدمه.. ثم إن واجب الوجود قد يكون واجبا بذاته وقد لا يكون بذاته. أما الذي هو واجب الوجود بذاته فهو الذي لذاته، لا لشيء آخر، أي شيء كان، يلزم محال من فرض عدمه. وأما الواجب لا بذاته، فهو الذي لو وضع شيء مما ليس هو صار واجب الوجود. مثلا إن الأربعة واجبة الوجود لا بذاتها، ولكن عند فرض اثنين واثنين، والاحتراق واجب الوجود بذاته، ولكن عند فرض التقاء القوة الفاعلة بالطبع والقوة المنفعلة بالطبع، أعني المحروقة والمحترقة". (ابن سينا، ١٩٣٨: ٢٢٤-٢٢٥).

وهكذا يرى ابن سينا أن الموجودات على ثلاثة أنواع:

- الممكن بذاته، ويشتمل على جميع الأشياء التي يترجح فيها العدم على الوجود، أي أن في طبيعتها أن توجد وألا توجد.

- الممكن بذاته، الواجب بغيره، ويشتمل على كل ما نراه من الأشياء والحركات.

- الواجب الوجود بذاته وهو المبدأ الأول، أي الله الذي هو مبدع المبدعات، وهو ضروري الوجود، والضرورة عقلية، فضروري الوجود هو الذي يستحيل عقلياً عدم وجوده أو "هو الموجود الذي متى فرض غير موجود عرض منه محال".

كذلك يورد ابن سينا البرهان على وجود محرك أول لا يتحرك، وهو البرهان الأرسطي الشهير، ولا داعي لذكره حتى لا يطول الكلام.

أما الفريق الثاني فقد اتخذ موقفاً معارضاً للفريق الأول وقال باستحالة إدراك الحقيقة الميتافيزيقية من طرف العقل. من هذا الفريق نذكر ابن خلدون (٧٣٢هـ/١٣٣٢م-٨٠٨/١٤٠٦) – موضوع بحثنا – الذي تعرّض بالنقد للموقف الميتافيزيقي عند الفلاسفة في اليونان والإسلام الذي زعموا أن "العقل النظري" يملك القدرة المطلقة على استجلاء غوامض العالم الميتافيزيقي (الإلهي) والبرهنة عليها برهنة عقلية موضحاً أنهم بذلك يقعون بنتائجهم العقلية في ذلك الميدان، في تناقضات ومحالات واضحة، والسبب – في رأيه – يرجع إلى أن هؤلاء الفلاسفة استخدموا العقل خارج ميدانه الأساسي: وهو البحث في الأمور الطبيعية المحسوسة. فأساس المعرفة البرهانية إذن عند ابن خلدون لا يجب أن يخرج عن مصدرين هما: العقل والتجربة معاً. وكل خروج بالعقل عن هذا الإطار المزدوج والموحّد يوقع صاحبه في تناقض واضح.

ولعلّ في هذا الموقف الخلدوني نوعاً من التشابه مع ما أكّده "كانط" (Kant) (١٧٢٤-١٨٠٤م) أيضاً بنزعته النقدية من فشل الميتافيزيقا وصعوبة البرهنة على أبحاثها الثلاثة بما فيها وجود الله عن طريق العقل، ولو حاول ذلك لوقع في أغاليط Paralogisms ونقائض Antinomism عقلية لا سبيل إلى حلّها إلا بالتخلي نهائياً

عن هذا الاستعمال المفارق غير المشروع لملكة العقل. (Kant, 1966: 243 – 246).

يقول ابن خلدون منتقداً المواقف الميتافيزيقية (العلم الإلهي) للفلاسفة:

"واعلم أن هذا الرأي الذي هبوا إليه باطل بجميع وجوهه":

فأمّا إسنادهم الموجودات كلها إلى العقل الأول واكتفاؤهم به في الترقي إلى الواجب فهو قصور عمّا وراء ذلك من رتب خلق الله. فالوجود أوسع نطاقاً من ذلك "ويخلق ما لا تعلمون". وكأنهم في اقتصارهم على إثبات العقل فقط والغفلة عما وراءه بمنزلة الطبيعيين المقتصرين على إثبات الأجسام خاصة المعرضين عن النقل والعقل، المعتقدين أنه ليس وراء الجسم في حكمة الله شيء. وأما البراهين التي يزعمونها على مدّعياتهم في الموجودات ويعرضونها على معيار المنطق وقانونه فهي قاصرة وغير وافية بالغرض.. وأما ما كان منها في الموجودات التي وراء الحس وهي الروحانيات ويسمونه العلم الإلهي وعلم ما بعد الطبيعة، فإن ذواتها مجهولة رأساً، ولا يمكن التوصل إليها ولا البرهان عليها..". (ابن خلدون: ١٢١٢-١٢١٣). وسنعود إلى هذا النص فيما بعد.

ولإلقاء مزيد من الضوء على موقف ابن خلدون المعرفي يحسن بنا في البدء أن نبين المجال الذي يتحرك فيه فكره والمجال الذي لا يتحرك فيه، بمعنى آخر نريد أن نوضح مراتب الوجود عنده وتقسيماته للعالم.

مراتب الموجودات:

يضع ابن خلدون تصورا معينا للكون وذلك تمهيدا لصياغة نظريته في المعرفة، وهكذا يقسم العالم إلى قسمين رئيسين: العالم المادي المحسوس والعالم الروحاني الذي لا يدرك بالحس. والعالم بشقيه عبارة عن سلسلة من الحلقات متصلة بعضها ببعض

من المعادن إلى النبات إلى الحيوان فالإنسان فعالم الروح والملائكة ويعدّ الإنسان حلقة الوصل بين هذين العالمين: فهو من جهة متصل بالعالم المـادي المحسوس ببدنه وحواسه، وهو من جهة أخرى متصل بالعالم العلوي بروحه نفسه. والذوات الكائنة في كل حلقة من هذه الحلقات "مستعدة لأن تنقلب إلى الذات التي تجاورها من الأسفل والأعلى استعداداً طبيعياً كما في العناصر الجسمانية البسيطة، وكما هو في النخل والكرم.. وكما في القردة.. وهذا الاستعداد الذي في جانبي كل أفق من العوالم هو معنى الاتصال فيها". (ابن خلدون: ١٠١٦). وعليه فآخر أفق المعادن متصل بأول أفق النبات، وآخر أفق النبات متصل بأول أفق الحيوان، وكل واحد من هذه مستعد إلى أن يستحيل إلى ما يليه. كما أنّ آخر أفق الحيوان متصل بالإنسان ــ صاحب الفكر والروية ــ والإنسان بدوره متصل بعالم الملائكة وفيه استعداد طبيعي "للانسلاخ من البشرية إلى الملكيّة لتصير (نفسه) بالفعل من جنس الملائكة وقتاً من الأوقات وفي لمحة من اللمحات" (ابن خلدون: ٤٠٦،١٠١٦).

الموجودات إذن في هذا الكون على مراتب، وكلها سلسلة متصلة، كل مرتبة مستعدة لان تستحيل إلى غيرها من جهة العلو، كما أنّ لكل منها تأثيرها على غيرها من جهة السفل: "ففي عالم الحس آثار من حركات الأفلاك والعناصر، وفي عالم التكوين آثار من حركات النمو والإدراك، تشهد كلها بأن لها مؤثراً مبايناً للأجسام". (ابن خلدون:٤٠٦). ولمّا كان الإنسان يحتل المركز المتوسط بين العالمين، فهو إذن يمارس تأثيره في الكائنات التي دونه، في الوقت الذي يخضع فيه لتأثير الموجودات التي هي أعلى منه مرتبة.

والسؤال هنا هو: كيف عرفنا هذين العالمين، وما الدليل على أن النفس البشرية هي حلقة الاتصال بين هذين العالمين؟

إن ابن خلدون في الحقيقة لا يضع الوجود كله بما فيه وجود نفسه موضع شك. إنه ينطلق من ذاته ومن مدركاته الحسية والعقلية لإثبات عالم الحس ووجود النفس الإنسانية. أما عالم الأرواح والملائكة الذي هو فوق عالمنا فُيستدل عليه بآثاره فينا أو بالرؤيا الصحيحة. يقول بهذا الصدد: "إنّا نشهد في أنفسنا بالوجدان الصحيح وجود ثلاثة عوالم. أولّها عالم الحس ونعدّه بمدارك الحس الذي شاركنا فيه الحيوانات بالإدراك. ثم نعدّ الفكر الذي اختص به البشر فنعلم عنه وجود النفس الإنسانية علماً ضرورياً بما بين جنبينا من مداركها العلمية التي هي فوق مدارك الحس، فنراه عالماً آخر فوق عالم الحس. ثم نستدل على عالم ثالث.

فوقنا بما نجد فينا من آثاره التي تلقى في أفئدتنا كالإرادات والوجهات نحو الحركات الفعلية، فنعلم أن هناك فاعلاً يبعثنا عليها من عالم فوق عالمنا، وهو عالم الأرواح والملائكة، وفيه ذوات مُدركة، لوجود آثارها فينا، مع ما بيننا وبينها من المغايرة. وربما يُستدل على هذا العالم الأعلى الروحاني وذواته بالرؤيا وما نجده في النوم ويلقى إلينا فيه من الأمور التي نحن في غفلة عنها في اليقظة، وتطابق الواقع في الصحيحة منها، فنعلم أنها حق، ومن عالم الحق. وأما أضغاث الأحلام فصور خيالية يخزنها الإدراك في البطن، ويجول فيها الفكر بعد الغيبة عن الحس. ولا نجد على العالم الروحاني برهاناً أوضح من هذا، فنعلمه كذلك على الجملة ولا ندرك له تفصيلاً. (ابن خلدون: ١٠١٣-١٠١٤).

نستنتج من هذا النص أن ابن خلدون يضعنا أمام ثلاثة عوالم ولكل عالم مصدره: فالإدراك الحسي يدلنا على وجود العالم المادي المحسوس، والإدراك العقلي المجرد دليل على وجود قوة فوق الحس هي النفس الإنسانية وهي روحانية، أما "الإرادات والوجهات" التي تحصل للإنسان فدليل على أن هناك قدرة عليا فاعلة تسيّرنا هي القدرة الإلهية وهي في عالم فوق عالمنا.

ولكن لماذا يقرر ابن خلدون في نصه السابق أنّا لا ندرك تفصيلاً لهذا العالم الروحاني؟ بل لا سبيل إلى معرفته بوساطة أي صناعة بشرية أو كما يقول: "إن الغيوب لا تدرك بصناعة البتّة ولا سبيل إلى تعرّفها إلا للخواص من البشر المفطورين على الرجوع عن عالم الحس إلى عالم الروح". (ابن خلدون: ٤٢٨).

الإجابة عن هذا السؤال تتطلب منّا الدخول مباشرة في نظرية المعرفة عند صاحبنا وبيان حدودها وميدانها، والتي على أساسها يعلن استحالة الميتافيزيقا، بل واستحالة علوم أخرى كالكيمياء والتنجيم.

المعرفة عند ابن خلدون:

يتميز الإنسان عن سائر الحيوان ــ كما يشير إلى ذلك صاحب المقدمة ــ بالفكر والعقل. فبينما الحيوانات تشعر بما هو خارج عن ذاتها عن طريق الحواس الظاهرة كالسمع والبصر والشم والذوق واللمس، تجد الإنسان يزيد على ذلك، فيدرك "الخارج عن ذاته بالفكر الذي وراء حسّه، وذلك بقوة جعلت له في بطون دماغه، ينتزع بها صور المحسوسات ويجول بذهنه فيها، فيجرد منها صوراً أخرى. والفكر هو التصرف في تلك الصور وراء الحس وجولان الذهن فيها بالانتزاع والتركيب". (ابن خلدون: ١٠٠٨-١٠٠٩). ومعنى هذا أن المعرفة عند الحيوان هي إحساس صرف، بينما هي الإنسان إحساس وتعقل. ولكن ما حدود هذه المعرفة البشرية التي تتخذ من العقل مصدراً لها؟

يميز ابن خلدون بني ثلاث مراتب في العقل الإنساني ولكل مرتبة وظيفتها المعرفية الخاصة بها:

أولاها العقل التمييزي، وهو تعقل الأمور المرتبة في الخارج ترتيباً طبيعياً أو وضعياً"، (ابن خلدون: ١٠٠٩)، ووظيفة العقل هنا أنه قادر على التمييز بين الأشياء

وتصورها كلا على حدة. إن المعرفة التي تحصل بهذا العقل معرفة حسية تعتمد أساسا على ما تأتي به الحواس فقط. ولذلك كانت أكثرها تصورات.

وثانيها العقل التجريبي، وهو أعلى رتبة من العقل التمييزي، ذلك لان الإنسان في هذه الحالة يكون قد اكتسب خبرة من محيطه الذي يعيش فيه، ولذلك كانت المعرفة في هذه المرتبة تجريبية يكتسبها الإنسان عن طريق التجربة. والمقصود بالتجربة هنا بشكل خاص التجربة الاجتماعية. فالإنسان – كما هو معروف لدى الحكماء – كائن اجتماعي أو "مدني بالطبع" "لا يتم وجوده إلا مع أبناء جنسه، وذلك لما هو عليه من العجز عن استكمال وجوده وحياته، فهو محتاج إلى المعاونة في جميع حاجاته أبدا بطبعه". (ابن خلدون:١٠١٢). وهكذا يكتسب الإنسان من خلال علاقاته مع غيره، تجارب وعوائد ومعارف جديدة يستفيد منها في حياته العملية، وتزداد هذه المعارف أو تقصر حسب اختلاف تجاربه طولا وقصرا، أو بلغة ابن خلدون "بما تسعه التجربة من الزمن". (ابن خلدون: ١٠١٣). والمعرفة التي تتم عن طريق العقل التجريبي أكثرها تصديقات.

وبعد هذين تأتي مرتبة "العقل النظري" وهو تصورات وتصديقات تنتظم انتظاما خاصا على شروط خاصة.. وغايته إفادته تصور الوجود على ما هو عليه بأجناسه وفصوله أسبابه علله، فيكمل الفكر بذلك في حقيقته ويصير عقلا محضا ونفسا مدركة، وهو معنى الحقيقة الإنسانية". (ابن خلدون: ١٠٠٩-١٠١٠).

هذا كل ما لدى ابن خلدون من حديث عن العقل النظري "الذي تكفل بتفسيره أهل العلوم، فلا يحتاج إلى تفسيره في هذا الكتاب". (ابن خلدون: ١٠١٣). وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن صاحبنا مهتم أكثر ما هو مهتم بدراسة الوقائع الاجتماعية والتاريخية التي هي من مجال العقل التجريبي، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن هذا العقل (أي النظري) قاصر ــ في نظره ــ عن إدراك الوجود كله على ما هو

عليه، لأن ذلك من مجال ما وراء الحس الذي يتجاوز نطاق المعرفة البشرية العقلية. ويمكن توضيح ذلك بما يلي:

يرى ابن خلدون أن الإنسان جاهل بالطبع، فهو قبل العقل التمييزي خلو من العلم بالجملة، معدود من الحيوانات. الفكر في هذه الحالة عبارة عن "هيولى فقط لجهله بجميع المعارف، ثم تستكمل صورته بالعلم الذي يكتسبه بآلاته (أي بحواسه)، فتكمل ذاته الإنسانية في وجودها". (ابن خلدون ١٠١٧-١٠١٨). ثم يأتي بعد ذلك دور التجربة، حيث يدخل الإنسان من جراء ذلك في علاقات من بني جنسه، فيوقع أفعاله على انتظام وترتيب ويتوجه بفكره ونظره" إلى واحد واحد من الحقائق وينظر ما يعرض له لذاته واحدا بعد آخر، ويتمرن على ذلك حيى يصير إلحاق العوارض (=الخصائص) بتلك الحقيقة ملكة له، فيكون حينئذ علمه بما يعرض لتلك الحقيقة علما مخصوصا. (ابن خلدون: ١٠١٩).

وهنا ـ في هذا النص ـ تبرز فاعلية العقل التجريبي من حيث: أولا قدرته على استخلاص الخصائص الملازمة للأشياء سواء كانت هذه الأشياء مواد جامدة أو حية أو هيئات اجتماعية. وثانيا إدراك الترتيب بين الحوادث الذي يجيء نتيجة التفطن إلى أسبابها وعللها وشروطها، وهي على الجملة مبادئها. (ابن خلدون: ١٠١٠) وبعبارة أخرى، فإن ميزة هذا العقل تتجلى في قدرته على ربط الأسباب بالمسببات على أرضية الواقع، "وعلى قدر حصول الأسباب والمسببات في الفكر مرتبة تكون إنسانيته". (ابن خلدون: ١٠١١). وهذا يقود بالطبع إلى معرفة القوانين التي تحكم هذا الواقع بما فيه الظواهر الاجتماعية. وهكذا يصبح الإنسان بفعل هذا العقل قادرا على تسخير العالم من حوله لأجل خدمته ومصلحته، وبذلك تستولي "أفعال البشر على عالم الحوادث بما فيه، فكان كله في طاعته وتسخيره". (ابن خلدون: ١٠١١).

بهذه الطريقة إذن تزداد معارف الناس وتنمو مداركهم وقواهم العقلية، ومن ثم تزداد قدرتهم في السيطرة على العالم وتسخيره لصالحهم، وذلك كلما ازدادت تجاربهم واحتكاكهم بالآخرين. ولكن تجارب الإنسان كما هو معروف لها حدود تقف عندها، ذلك لأن عمره محدود وتجاربه بالتالي محدودة، ولأن قواه المدركة هي كذلك محدودة. إن التجربة هي "ما يحصل من مجموع العقل والحس"، (الغزالي، ١٩٦٠ك ١٢٢)، ولما كان العقل يعتمد أساسا في المعرفة على الحواس، فإن فاعليته تقتصر فقط على المجال الحسي، وبالتالي فهو "إنما يحيط علما في الغالب بالأسباب التي هي من طبيعة ظاهرة". (ابن خلدون:١٠٦٩). وهذا يعني أن العقل لا يستطيع الإحاطة أو العلم بكل شيء ولا بالأسباب جميعها. من هنا جاء رد ابن خلدون على أولئك الذين يزعمون بقدرة العقل البشري على الإحاطة بالموجودات كلها، قائلا: "ولا تثقن بما يزعم لك الفكر من أنه مقتدر على الإحاطة بالكائنات وأسبابها، والوقوف على تفصيل الوجود كله، وسفه رأيه في ذلك. واعلم أن الوجود عند كل مدرك في بادئ رأيه منحصر في مداركه لا يعدوها". (ابن خلدون: ١٠٧١). ويقول أيضا: فلعل الأسباب إذا تجاوزت في الارتقاء نطاق إدراكنا ووجودنا خرجت عن أن تكون مدركة، فيضل العقل في بيداء الأوهام ويحار وينقطع". (ابن خلدون: ١٠،١٣). أما سبب وقوع العقل في الضلال والأوهام فلأنه يتجاوز الأسباب الواقعية والمشاهد الحسية، مع أنها (أي الأسباب) في الحقيقة إنما يجب أن تكتشف عن طريق التجربة والمشاهدة، و"يوقف عليها بالعادة لاقتران الشاهد بالاستناد إلى الظاهر". (ابن خلدون: ١٠٧٠).

نستنتج من كل ما سبق أن الافتراض القائل بأن العقل قادر على معرفة كلية لكل الكائنات أو ما يسميه ابن خلدون "العلم الميحط"، (ابن خلدون: ١٢٣١)، هو أمر مستحيل، ويترتب على ذلك استحالة قيام العلم الإلهي عن طريق العقل، ذلك لأن ذوات ما بعد الطبيعة مجهولة رأسا، فلا يمكن التوصل إليها بالحس ولا البرهان عليها بالعقل، وإذا كان الفلاسفة يزعمون أن الوجود بما فيه وراء الحس "تدرك ذواته

وأحواله بأسبابها وعللها بالأنظار الفكرية والأقيسة العقلية" (ابن خلدون: ١٢٠٩) فهم واهمون، ومن ثم فالرأي الذي ذهبوا إليه باطل من وجوهه جميعها ويكمن وجه البطلان هنا من اعتمادهم (الفلاسفة) على التجريد. "وتجريد المعقولات من الموجودات الخارجية الشخصية إنما هو ممكن فيما هو مدرك لنا، نحن لا ندرك الذوات الروحانية حتى نجرد منها ماهيات أخرى، بحجاب الحس بيننا وبينها، فلا يتأتى لنا برهان عليها ولا مدرك لنا في إثبات وجودها على الجملة إلا ما نجده بين جنبينا من أمر النفس الإنسانية وأحوال مداركها، وخصوصا في الرؤيا التي هي وجدانية لكل أحد، وما وراء ذلك من حقيقتها وصفاتها فأمر غامض لا سبل إلى الوقوف عليه". (ابن خلدون:١٢١٣).

بهذه الحجة وغيرها، اعتقد ابن خلدون أنه نسف كل التبريرات المطروحة للبحث عن المعقولية الميتافيزيقية، ومن ثمة فلا ثمرة مفيدة من البحث في العلم الإلهي والاشتغال به ما دام لا يوصل إلى يقين. أما المنطق، وهو الأداة التي يقيم عليها هذا العلم بنيانه، فثمرته في أنه يعمل على "شحذ الذهن في ترتيب الأدلة والحجج لتحصيل ملكة الجودة والصواب في البراهين". (ابن خلدون: ١٢١٦). وهذه في الحقيقة هي ثمرة الفلسفة كذلك، إضافة إلى ثمرتها في "الإطلاع على مذاهب أهل العلم وآرائهم. أما أن ينظر إلى هذه الأداة (أي المنطق) على أنها قادرة بالبراهين والأدلة أن تصل إلى إدراك العالم العلوي وإثبات وجود الله، فهذا أمر غير ممكن ومعيار المنطق وقانونه قاصران عن ذلك غير وافيين بالغرض. (ابن خلدون: ١٢١٢).

إذن فابن خلدون عندما أعلن في فصل من فصول مقدمته عن "أبطال الفلسفة وفساد منتحلها" وأنها تقيم بناءها على العقل وأقيسته، لم يكن يقصد من وراء ذلك تفنيد الفلسفة لذاتها ومن ثم منهجها العقلاني كما يذهب إلى ذلك بعض الباحثين العرب المعاصرين، (محمود، ١٩٦٢: ١٧٤)، ولم يكن يقصد كذلك تكفير أصحابها كما ذهب إلى ذلك الغزالي من قبل في كتابه "تهافت الفلاسفة"، وإنما أراد أن يبين أن البحث فيما

وراء الطبيعة عن طريق الفلسفة وأقيستها العقلية، أمر صعب المنال، طريقه غير سالكة بل محفوفة بالمخاطر، ولذلك رأى صاحبنا أن من يريد الغوص في مسائل الفلسفة أن يكون متسلحا بالشرعيات والفقه حتى يتجنب المزالق أو الوقوع في مهاوي الزلل والخطأ، فهو يقول: "فليكن الناظر فيها متحرزا جهده من معاطبها، وليكن نظر من ينظر فيها بعد الامتلاء من الشرعيات والاطلاع على التفسير والفقه، ولا يكبن أحد عليها وهو خلو من علوم الملة، فقل أن يسلم لذلك من معاطبها". (ابن خلدون:١٢١٧).

وابن خلدون لا يكتفي فقط باستحالة قيام علم الميتافيزيقا، بل يعلن كذلك صعوبة قيام علوم أخرى كالكيمياء والتنجيم. هذان العلمان في – نظره – مستحيلان لقصور العقل البشري عن الإحاطة بما يلزم من المعارف لقيامهما. (ابن خلدون: ١٢١٧، ١٢٢٥). وقصور العقل عن الإحاطة بالظواهر التي يبحث فيها هذان العلمان راجع إلى أن البحث في عهد ابن خلدون كان يستند فقط على الملاحظة المباشر غير المجهزة علميا أي أن أدوات البحث والتجربة غير متوافرة بشكل كاف حتى عهده. أضف إلى ذلك أن حرية البحث والعمل في هذه الميادين العلمية كانت مفقودة أو هي "تحت رقبة من علماء السنة". (ابن خلدون: ١١٢٥).

بقي أخيرا أن نتساءل فيما إذا كان ابن خلدون قد وقع في تناقص مع نفسه إذ يقرر في مواضع كثيرة – وكما أسلفنا – أصول مذهب تجريبي في طبيعة المعرفة ومن ثم إنكار قيام علم ما بعد الطبيعة، ويعترف في الوقت نفسه بقدرة الإنسان عن طريق النفس . لا العقل – على اجتياز عالم الحس والتجربة ليكتسب معارف عن عالم الغيب كما يفعل ذلك أهل الكشف من الصوفية والأنبياء وغيرهم. بمعنى آخر كيف يمكن التوفيق بين ابن خلدون التجريبي وابن خلدون المثالي؟

ينبغي القول بادئ ذي بدء إن ابن خلدون يؤمن بالله وبالوحي وبالنبوة لأنه كان مسلما يعيش في مجتمع إسلامي وهو يعتقد أيضا بالكهانة والسحر، لأنه كان يعيش في عصر

غير عصرنا، في عصر ازدهرت فيه "العلوم" الغيبية ازدهارا كبيرا. لكن هذا الإيمان والاعتقاد ــ كما يرى بعض الباحثين العرب المعاصرين ــ لم يقلل من اعتنائه بالعلم واكتشاف قوانين الطبيعة بل هو الحافز الأكبر الذي يدفع إلى الاطلاع على سنن الكون والوجود في تعدده وتنوع مشاهده". (مزيان، ١٩٨٠: ١٠٧).

أما النفس وقدرتها على اكتساب المعارف الغيبية، فإن أراء ابن خلدون في هذا الصدد تبني على نظرية اتصال الموجودات بعضها مع بعض، كما ذكرنا سابقا. والنفس في هذا الاتصال لها "جهتا العلو والسفل: فهي متصلة بالبدن من أسفل منها ومكتسبة به المدارك الحسية التي تستعد بها للحصول على التعقل بالفعل، ومتصلة من جهة الأعلى منها بأفق الملائكة ومكتسبة به المدارك العلمية والغيبية، فإن عالم الحوادث موجود في تعقلاتهم من غير زمان". (ابن خلدون: ٤٠٧).

لكن النفوس البشرية واستعدادها للصعود إلى الملأ الأعلى وكل ما هو علوي وروحاني، ليست سواء في ذلك، بل هي على ثلاثة أصناف:

- صنف عاجز بالطبع عن الوصول إلى الإدراك الروحاني، فهو يتجه بقواه المدركة إلى الجهة السفلى، نحو المدارك الحسية والخيالية وتركيب المعاني المجردة منها وينتهي إدراكه إلى الأوليات ولا يتجاوزها، والمعرفة العقلية التي يحصل عليها هذا الصنف من الناس محدودة بحدود الحس والتجربة. (ابن خلدون: ٤٠٨)
- وصنف متوجه بحركته الكفرية نحو العالم الروحاني، والإدراك هنا لا يحتاج إلى الآلات البدنية (الحواس)، بل يتحرر منها بعدم الانشغال بها، ذلك "لأن الحواس أبدا جاذبة لها (أي النفس) إلى الظاهر بما فطرت عليه أولا من الإدراك الجسماني. وربما تنغمس من الظاهر إلى الباطن فيرتفع حجاب البدن لحظة، إما بالخاصية التي هي الإنسان على الإطلاق مثل النوم، أو بالخاصية الموجودة

لبعض البشر مثل الكهانة.. أو بالرياضة مثل ،هل الكشف من الصوفية، فتلتفت حينئذ إلى الذوات التي فوقها من الملأ الأعلى لما بين أفقها وأفقهم من الاتصال في الوجود كما قررناه من قبل". (ابن خلدون: ٤١٩).

- وصنف ــ وهو عكس الأول تماما ــ "مفطور على الانسلاخ من البشرية جملة جسمانيتها وروحانيتها، إلى الملائكة من الأفق الأعلى، ليصير في لمحة من اللمحات ملكا بالفعل، ويحصل له شهود الملأ الأعلى في أفقهم وسماع الكلام النفساني والخطاب الإلهي في تلك اللمحة، وهؤلاء الأنبياء". (ابن خلدون: ٤٠٨-٤٠٩) الذين "فضلهم (الله) بخطابه، وفطرهم على معرفته، وجعلهم وسائل بينه وبين عباده.." (ابن خلدون: ٣٩٨).

ينتج عن هذا التقسيم أن المعرفة الغيبية في نظر ابن خلدون تنحصر في الكهانة والمتصوفة والأنبياء. فبالنسبة للكهان ومن في معناهم، يعتقد ابن خلدون أن نفوسهم مفطورة على النقص والقصور عن الكمال، ومن ثم فالإدراك الذي يحصل لهم يشوبه الكذب والخطأ لأنه من وحي الشيطان، "فربما صادف (الكاهن) ووافق الحق وربما كذب، لأنه يتمم نقصه بأمر أجنبي عن ذاته المدركة... فيعرض له الصدق والكذب جميعا ولا يكون موثوقا به". (ابن خلدون: ٤١٢).

أما المتصوفة، وإن كان ابن خلدون يسلم لهم مجاهداتهم ومقاماتهم وما يحصل لهم فيها من الأذواق والمواجد (ابن خلدون: ١١١٢)، إلا أنه يعد أن "حصول ما يحصل (لهم) من معرفة الغيب والتصرف.. إنما هو بالعرض". (ابن خلدون: ٤٢٣)، ومن ثم فإن إدراكهم ذاتي محض لا يعبر عنه بألفاظ لأن الألفاظ وضعت للتعبير عن محسوساتها في حين أن ما يشاهده صاحب الكشف هو من عالم ما وراء الحس.

وهكذا لا يبقى من الأصناف المدركة للغيب من البشر إلا الأنبياء المكلفون تبليغ الرسالة إلى الناس، ومعرفتهم ــ في نظر ابن خلدون ــ هي وحدها الصحيحة وهكذا

تتحلل المعرفة البشرية في النهاية إلى صنفين اثنين: معرفة بالعقل وميدانها العالم المادي المحسوس، ومعرفة بالنقل والوحي تؤدي بالبشر إلى ما ينبغي فعله واعتقاده، وما يجب تركه والابتعاد عنه. وهكذا أيضا يمكن القول ردا عن التساؤل المطروح سابقا، إن ابن خلدون لم يكن متناقضا مع نفسه إذا ما أخذنا بعين الاعتبار ثنائية الإدراك وثنائية المدركات، إذ في الإنسان ــ في نظره ــ قوتان: قوة على إدراك العالم المادي وهذه القوة هي العقل المستند إلى التجربة والمشاهدة الحسية، وقوة أخرى هي النفس أو الروح التي تكشف عن عالم الغيب مباشرة وهذه لا تتم إلا للأنبياء. فهناك إذن ميدانان مختلفان، وأداتان للإدراك مختلفتان، والتناقض لا يقع إلا في ميدان واحد.

وبناء على تلك الثنائية، قسم ابن خلدون الحقائق إلى قسمين: حقائق يؤكدها العقل وهي الحقائق التي تتعلق بالعالم المادي المحسوس بما فيها شؤون الاجتماع وأمور المعاش والحكم والسياسة. وحقائق يقررها الدين، وهذه تتعلق بشؤون ما وراء الحس، على أن ابن خلدون يقدم المصدر الثاني على الأول إذا ما حاول العقل أن يتناول مسائل لا تخصه أو هي في ميدان غير ميدانه، ذلك لأن الحكم الذي سيتوصل إليه هو مجرد تخمين لا يقين، ولذلك يقول: "فإذا هدانا الشارع إلى مدرك فينبغي أن نقدمه على مداركنا ونثق به دونها، ولا ننظر إلى تصحيحه بمدارك العقل ولو عارضه، بل نعتمد ما أمرنا به اعتقادا وعلما، ونسكت عما لم نفهم من ذلك ونفوضه إلى الشارع وتعزل العقل عنه". (ابن خلدون: ١١٤٦ــ١١٤٧)، وذلك لأن "مدارك صاحب الشرع أوسع لاتساع نطاقها عن مدارك الأنظار العقلية، فهي فوقها ومحيطة بها لاستمدادها من الأنوار الإلهية، فلا تدخل تحت قانون النظر الضعيف والمدارك المحاط بها". (ابن خلدون: ١١٤٦). لكن ذلك لا يعني أن ابن خلدون يحط من قيمة العقل ليعلي من شأن الدين. فعلى الرغم من أنه يؤكد أن الشارع أعلم بما ينفع الناس، لأنه من طور فوق إدراكهم ومن نطاق أوسع من نطاق عقولهم، فهو يؤكد أن ناحية أخرى أن ذلك ليس

"بقادح في العقل ومداركه، بل العقل ميزان صحيح، فأحكامه يقينية لا كذب فيها. غير انك لا تطمع أن تزن به أمور التوحيد والآخرة وحقيقة النبوة وحقائق الصفات الإلهية وكل ما وراء طوره. ومثال ذلك مثال رجل رأى الميزان الذي يوزن به الذهب فطمع أن يزن به الجبال. وهذا لا يدل على أن الميزان في أحكامه غير صادق، لكن للعقل حدا يقف عنده ولا يتعدى طوره". (ابن خلدون: ١٠٧١ ــ ١٠٧٢).

وخلاصة الحديث أن ابن خلدون يرفض الفلسفة الميتافيريقية على أساس عقلي، ويعترف بالمنهج التجريبي في ميدان العلوم الطبيعية والاجتماعية، كما يعترف بالمنهج الديني في ميدان الأمور الروحانية والغيبية وذلك عن طريق النفس أو الروح أو الوحي. وهكذا يكون العقل عنده له مجاله، وللوحي ميدانه، وهما لا يتعارضان إلا حين يتعدى أحدهما نطاقه ويدخل في نطاق اختصاص الآخر، وقد أجاد حين قال: "العقل معزول عن الشرع وأنظاره". (ابن خلدون: ١١٤٦).

وابن خلدون من هذه الناحية – أي من حيث حدود مشروعية العقل – بتشابه مع الفيلسوف الألماني كانط Kant (١٧٢٤-١٨٠٤) الذي حدد مصادر المعرفة بالحس والعقل معا، وبالتالي فإن ما يمكن معرفته هو فقط ظواهر الأشياء Phenormena أما الأشياء في ذاتها Noumena فذلك ما لا سبيل إلى معرفته، ولكن كانط مع ذلك يقر بالمسائل الميتافيزيقية، فيعترف بوجود الله، والنفس وخلودها... الخ على أساس الأخلاق والإيمان، لا أساس البرهان العقلي.

هوامش

(١) من المفيد الرجوع إلى: خليف، فتح الله. فلاسفة الإســــلام. الإسـكندرية دار الجامعات المصرية، بلا تاريخ ص ٤٧-٥٠.

(٢،٣) التصورات Conceptions هي إدراك مدلولات المفردات وماهيات الأشياء، ويقابلها التصديقات Assent وهي إدراك النسبة بين تصورين أي الحكم.

أنظر: كرم، يوسف. العقل والوجود، ص١١. وصليبـــا، جميـل. المعجـم الفلسفي، ج١، ص ٢٧٧، ٢٨١.

(٤) الجنس Genus في إصلاح المناطقة هو الحد الكلي الذي يدل على الفئة التـــي يعود إليها النوع موضوع التعريف.

وأما الفصل Difference فهو الحد الكلي الدال على الصفات التي يتميز بـــها نوع واحد من الأنواع الأخرى الداخلة في الجنس القريب ذاته.

راجع: صليبا، جميل. المعجـــم الفلســـفي، ج١، ص ٤١٦ – ٤١٧، وج٢ ص ١٤٧ – ١٤٨.

المراجع العربية

- ابن خلدون، عبد الرحمن. مقدمة ابن خلدون، تحقيق علي عبد الواحد وافي. الطبعة الثالثة، القاهرة: دار مصر للطبع والنشر، ١٩٧٧
- ابن سينا، أبو علي الحسين الشفاء (الإلهيات)، راجعه وقدم له ابراهيم مدكور، تحقيق الأب قنواتي وسعيد زايد. القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ١٣٨٠ هـ /١٩٦٠م.
- ابن سينا، أبو علي الحسين. النجاة في الحكمة المنطقية والطبيعية الإلهية. الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة مصطفى البابي الحلبي، ١٣٥٧ هـ/١٩٣٨م.
- أرسطو دعوة للفلسفة، قدمه للعربية مع تعليقات وشروح عبد الغفار مكاوي، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٧م.
- صليبا جميل. المعجم الفلسفي. بيروت: دار الكتاب اللبناني ومكبة المدرسة، ١٩٨٢، ج١، ج٢.
- الغزالي، أبو حامد مقاصد الفلاسفة، تحقيق سليمان دنيا. الطبعة الثانية، القاهرة: دار العارف، ١٩٦٠م.
- الفارابي، أبو نصر محمد . عيون المسائل في المنطق ومبادئ الفلسفة. القاهرة: المكتبة السلفية، ١٣٢٨ هـ/ ١٩١٠م.
- الفارابي، أبو نصر محمد. كتاب أراء أهل المدينة الفاضلة، تحقيق البير نصري نادر، بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٥٩م.
- كرم يوسف الطبيعة وما بعد الطبيعة. القاهرة: دار المعارف/ ١٩٥٩م.

- محمود زكي نجيب. "موقف ابن خلدون من الفلسفة"، مهرجان ابن خلدون المنعقد بالقاهرة، ١٩٦٢، ص ١٤٤ – ١٥١.
- مزيان، عبد المجيد "التوازن بين الفكر العلمي والفكر الديني عند ابن خلدون"، مجلة الحياة الثاقفية (ع٩ – السنة الخامسة – ١٩٨٠م، ص ١٠٣ – ١١٠).

- Aristotle. Metaphysics, Trans by Richard hope, the university of Michigan press, 1983.
- Aristotle. On the soul, Trans by W. S. Hett, Harvard university press, London, Vol. 8, 1975.
- Kant, Emmanuel. Critique of pure reason, Trans by F. max Muller, Anchor Books edition, New York, 1966.
- Plato, The Republic of Plato, Oxford University press, Oxford, 1969.
- Plato, The collected dialogues of Plato Trans by lane cooper and others, Princeton University press New Jersey 1961 .

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٩٩٦/١٢/٢٣

فعالية تدريبات التحصين ضد الضغط النفسي في خفض المشكلات

د. نزيه حمدي
كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية

ملخص

استهدفت هذه الدراسة استقصاء أثر تدريبات التحصين ضد الضغط النفسي في خفض المشكلات لدى عينتين من الطالبات. العينة الأولى: تألفت من شعبتين من الصف الثامن الأساسي عدد الطالبات في كل منهما ٢٨ طالبة. وقد صنفت الشعبتان عشوائيا إلى تجريبية وضابطة. والعينة الثانية تألفت من شعبتين من الصف التاسع الأساسي صنفت عشوائيا إلى تجريبية وعدد أفرادها ٤٠ وضابطة وعدد أفرادها ٣٨.

تم تقديم تدريبات التحصين ضد الضغط النفسي لأفراد المجموعتين التجريبيتين في الصفوف من خلال التوجيه الجمعي. وقد استغرق البرنامج خمس حصص دراسية في العينة الأولى وثلاث حصص في العينة الثانية. وفي نهاية البرنامج استجاب أفراد الدراسة إلى قائمة الحاجات الإرشادية التي تتألف من ٥٠ فقرة وتعطي درجة كلية وست درجات فرعية في مجالات المشكلات الجسمية، الدراسية، الانفعالية، الاجتماعية ،الأسرية، ومشكلات الاختيار المهني وتنظيم الوقت.

وقد استخدم الإحصائي (ت) لاستقصاء دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لقائمة

المشكلات في العينة الأولى والعينة الثانية وفي العينتين معا. كما استخدم الإحصائي مربع أوميجا لحساب قيمة حجم الأثر.

أظهرت النتائج في العينة الأولى وفي العينتين معا وجود فروق ذات دلالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للمشكلات وفي جميع الدرجات الفرعية باستثناء درجة المشكلات الجسمية إذ لم تكن هناك فروق بين المجموعتين فيها. وفي العينة الأولى كان حجم الأثر قليلا في المشكلات الجسمية ومتوسطا في المشكلات الانفعالية والاجتماعية وأقرب إلى أن يكون كبيرا في حالة المشكلات الدراسية والأسرية، وفي الدرجة الكلية وكبيرا في مشكلات الاختيار المهني، أما في العينتين معا فقد كان حجم الأثر قليلا في المشكلات الجسمية وحول المتوسط في باقي المشكلات وفي الدرجة الكلية.

أما في العينة الثانية فقد ظهرت الفروق بين المجموعتين في الدرجة الكلية وفي كل من المشكلات الدراسية ومشكلات الاختيار المهني. ولم تكن هناك فروق في درجات المشكلات الجسمية والمشكلات الانفعالية والمشكلات الاجتماعية والمشكلات الأسرية. وقد كان حجم الأثر قليلا أو أدنى من المتوسط في مختلف مجالات المشكلات ما عدا مجال المشكلات الدراسية فقد كان أعلى من المتوسط.

المقدمة:

يواجه طلبة المدارس ضغوطات متعددة تؤثر في صحتهم النفسية ومجمل تكيفهم. وقد أظهرت دراسة تناولت العلاقة بين مصادر الضغوط التي يعاني منها الطلبة ومفهوم الذات لديهم (داود وحمدي، ١٩٩٧) أن مجالات الضغوط المتمثلة في المدرسة والجو الصفي والعلاقة بالأبوين والأخوة قد فسرت مجتمعه ٤٣% من التباين في الدرجة الكلية لمفهوم الذات.

وفي مواجهة هذه الضغوطات، يستخدم الأفراد مهارات تكيفية مختلفة يقوم بعضها على خفض التوتر وبعضها على مواجهة المشكلة موضوع الضغط وبعضها الآخر يتعامل مع الجوانب المعرفية المرتبطة بتقييم مصدر الضغط أو تقييم الموارد المتاحة لمواجهته. ومع أن الدعم الاجتماعي الذي يتلقاه الفرد في مواجهة مشكلاته يسهم في تكيفه وصحته النفسية، إلا أن نمط التكيف الذي يستخدمه الشخص يحدد إلى درجة كبيرة مستوى الدعم الاجتماعي الذي يمكن أن يحصل عليه (Ralfai & Hart, 1997).

والمهارات التكيفية هي في معظمها مهارات متعلمة يمكن التدريب عليها. وربما كان الهدف الأساسي للمرشد النفسي في المدرسة هو مساعدة الطلبة على تعلم المهارات التكيفية المناسبة للتعامل مع الضغوطات والمشكلات التي يواجهونها.

وقد اقترح مايكنبوم أسلوب تدريبات التحصين ضد الضغوطات Stress inoculation training لتزويد الأفراد بالمهارات التكيفية المناسبة التي تمكنهم من التعامل مع الضغوطات التي يواجهونها في حياتهم اليومية (Cormeir and Cormeir, 1991, P. 421).

والتحصين ضد الضغط هو أسلوب شمولي يستخدم مهارات متعددة سلوكية ومعرفية تؤدي إلى تحسن في مستوى التكيف العام للفرد. ففي هذا الأسلوب يتدرب الأفراد

على تقييم الموقف الضاغط الذي يتعرضون له، وفهم طبيعة استجابات التوتر التي يؤدي لها الموقف الضاغط والتي تتألف من استجابات فسيولوجية كالتعرق وزيادة نبضات القلب وتلاحق الأنفاس، واستجابات معرفية تتمثل بالأفكار والعبارات الذاتية والتصورات والتوقعات المصاحبة للتوتر. ويتعرف الفرد على الدور السلبي الذي قد تؤديه هذه الاستجابات عندما تتفاقم، والمتمثل في خفض إمكانات الفرد على استخدام موارده الذاتية والخارجية، ومن ثم خفض قدرته على مواجهة الموقف الضاغط وخفض مستوى تكيفه بشكل عام. ويتدرب الأفراد على التعامل مع استجابات التوتر الفسيولوجية عن طريق الاسترخاء أو أي أسلوب آخر مناسب، والتعامل مع استجابات التوتر المعرفية باستخدام مهارات مثل جمع المعلومات عن الموقف واستخدام أسلوب حل المشكلات والتفكير المنطقي عن طريق إعادة البناء المعرفي. ويجري هذا التدريب في موقع الإرشاد من خلال نشاطات أداء الدور واستخدام المواقف المشابهة للواقع. كما يتم التدريب في الواقع من خلال الواجبات المنزلية التي تأخذ طابعا متدرجا. ويقوم المرشد بتدريب المسترشد على التمييز بين أربع مراحل زمنية للموقف الضاغط، تظهر المرحلة الأولى قبل الموقف على شكل الانشغال في التفكير فيه، والثانية أثناء الموقف، والثالثة في ذروة الإحساس بالضغط، والرابعة بعد الانتهاء من الموقف.

ويمكن أن يتم التدريب من أجل التحصين ضد الضغوطات على شكل إرشاد فردي، أو إرشاد جمعي. كما يمكن أن يأخذ طابعا بنائياً وقائيا من خلال حصص التوجيه الجمعي. حيث يتم تزويد الطلبة في الصفوف بمعلومات عن الضغوطات النفسية وبتدريبات للتعامل مع الضغوطات بكفاءة من خلال السيطرة على الاستجابات الفسيولوجية والمعرفية الناجمة عن هذه الضغوطات.

ومن المتوقع أن يؤدي تحسن كفاءة الفرد في التعامل مع الضغوطات التي يواجهها إلى خفض حدة المشكلات كما يدركها الفرد.

وتسعى الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية تدريبات التحصين ضد الضغط النفسي في خفض حدة المشكلات التي يواجهها الطلبة كما تظهر في المجالات الجسمية والدراسية والانفعالية والاجتماعية والأسرية وفي مجال الاختيار المهني. ويتم التدريب في هذه الدراسة من خلال التوجيه الجمعي في الصفوف الذي يمثل إجراء بنائيا وقائيا يستهدف تحسين المهارات التكيفية لدى الطلبة بشكل عام. وقد تم تنفيذ البرنامج التدريبي لغايات الدراسة الحالية في مدرستين. واستغرق البرنامج في إحداهما خمس حصص دراسية، وفي الثانية ثلاث حصص، وذلك لاستقصاء فاعلية البرنامج في كل حالة.

وبالتحديد، فان الدراسة الحالية استهدفت الإجابة عن السؤال التالي: ما اثر تدريبات التحصين ضد الضغط في خفض المشكلات كما تدركها الطالبات لدى عينتين من الطالبات الأولى من الصف الثامن الأساسي استغرق البرنامج فيها خمس حصص والثانية من الصف التاسع استغرق البرنامج فيها ثلاث حصص.

الدراسات السابقة:

استعملت تدريبات التحصين ضد الضغط في معالجة مشكلات القلق والغضب والألم، كما استخدمت كاستراتيجية وقائية. ويستهدف هذا الأسلوب تزويد الأفراد بالمهارات التكيفية اللازمة لتطوير كفاءتهم في التعامل مع الضغوطات عن طريق خفض الانفعالات المؤدية إلى تشويش الأداء. ويتم ذلك من خلال تقديم المعلومات والتدريب على المهارات والتطبيق في الواقع (Novaco, 1979, P. 265).

ويرى مايكنبوم أن التخلص من المشكلة يعني التخلص من التحدث إلى الذات بطريقة انهزامية وسلبية واستبداله بالتحدث الذاتي الإيجابي مع التعود على الاسترخاء في المواقف الضاغطة (الخطيب، ١٩٩٤، ص ٢٦٠).

وطريقة التحصين من الضغط تشبه عملية التحصين ضد الأمراض العامة، وهي تبنى على مقاومة الضغوط عن طريق برنامج يعلم المسترشد كيف يتعامل مع مواقف متدرجة للضغط (الشناوي، ١٩٩٦، ص ٣٩٥).

لقد استخدم التحصين ضد الضغط في معالجة قلق الامتحان وقلق التحدث والأداء الموسيقى والمخاوف الاجتماعية وضعف تأكيد الذات وحالات الهلع واضطرابات القلق العام وفي ضبط الألم والتحكم بالغضب كما استخدم في التعامل مع المشكلات الجسمية ذات المنشأ النفسي وفي الإعداد للعمليات الجراحية أو عمليات الأسنان. واستخدم في مساعدة الأشخاص الذين يشكون من حالات الصداع المزمن وأزمات التنفس وارتفاع ضغط الدم، وفي زيادة القدرة على تحمل الألم الفسيولوجي وفي مساعدة الأحداث المنحرفين على ضبط الغضب، ومساعدة الممرضات في التعامل مع الضغوط المهنية. كما استخدم مع حالات قلق المواعدة ومع ضحايا الاغتصاب ومع الأشخاص من نمط (Type A) الذين يعانون من القلق بسبب حرصهم على الإنجاز السريع ولمهمات متعددة في آن واحد (Meichenbaum & Turk, 1976).

كما استخدم التدريب على مهارات الحديث التكيفي مع الذات في تنمية التفكير الإبداعي (Nelson - Jones, 1993, P. 290).

إن التحصين ضد الضغوطات يمثل حقيبة من الأساليب العلاجية التي تستخدم في الإرشاد لمساعدة المسترشدين على ضبط مشاعر القلق والغضب والألم التي يحسون بها (Meichenbaum & Turk, 1976).

وقد أظهرت دراسة سيمونز (Simmons, 1993) فاعلية تدريبات التحصين ضد الضغوط في مساعدة طلبة السنة الأولى في كلية الحقوق في التعامل مع الضغوطات التي يواجهونها.

وفي دراسة ريجستر التي استهدفت خفض قلــق الامتحــان لــدى طلبــة الجامعــة (Register, 1993) تمت المقارنة بين ثلاث مجموعات: مجموعة التحصيــن ضــد الضغوطات، ومجموعة التدريب على المهارات الدراسية، ومجموعة تلقت التدريبــات في الأسلوبين معا. وقد أظهرت النتائج انخفاضا ملموسا في القلــق لــدى مجموعــة التحصين ومجموعة التحصين والمهارات الدراسية معــا بالمقارنــة مــع مَجموعــة المهارات الدراسية وحدها.

ووجد سيسيل وفورمان (Cecil & Forman, 1990) أن التحصين ضــد الضغــوط كان فعالا في خفض الضغوطات كما يدركها المعلمون.

كما كانت تدريبات التحصين ضد الضغوطات فعالة في مساعدة الأحداث المنحرفيــن على تعلم ضبط الغضب (Feindler & Fremauw , 1983).

وقد استخدم ميكنبوم أسلوب التدريب على التعليمات الذاتية مع الأطفال ذوي النشـــاط الزائد والمندفعين Impulsive لكي يطوروا أساليب ووسائط لفظية ويستخدموها فـــي توجيه سلوكهم ومراجعته ومراقبته وضبطه (الشناوي، ١٩٩٤، ص ١٢٤).

ويعمل المرشد في أسلوب التحصين على تعليم المسترشـــد ان يمــيز بيــن الجــانب الفسيولوجي للقلق والجانب المعرفي الذي يتألف من الأفكار والعبارات الذاتية المنتجــة للقلق كالعبارات التي تتضمن إحساساً باليأس وتضخيمــا لنواتــج الموقــف المشــكل وتخفيضا لإمكانات الفرد وموارده في التعامل مع المشــكلات (Meichenbaum & Genest, 1984).

ويهتم أسلوب التحصين ضد الضغوطات بتعديل الأحداث المعرفية أي الحوار الداخلي والأفكار الآلية لأنها تؤدي إلى تشتيت انتباه الفرد عن المهمة والانشغال بتوقع الفشــل وما ينتج عنه من خسارة في تقدير الآخرين وتقدير الــذات والمركــز الاجتمــاعي ، بالإضافة إلى تركيز الانتباه على ردود الفعل الجسمية وعلى النقــد الذاتــي والشــك

بـــالقدرة وبإمكـــان النجـــاح والإحســـاس بعـــدم الكفـــاءة (Meichenbaum & Deffenbacher, 1988).

وقد ذكر مايكنبوم وتيرك (Meichenbaum & Turk, 1976) أن التحصيـــن ضـــد الضغوط يشبه التحصين الطبي الذي يؤدي إلى الحماية من المرض. فالتحصين ضـــد الضغوط يزود الفرد بالمهارات التي تمكنه من التعـــامل مـــع المواقـــف الضاغطـــة المستقبلية. وكما في التحصين الطبي فان مقاومة الشـــخص تصبـــح افضـــل عندمـــا يتعرض لمثير قوي بما فيه الكفاية بحيث يؤدي بالشخص إلى استخدام دفاعاته دون أن يكون من القوة بحيث يتغلب على هذه الدفاعات.

ويتألف التحصين ضد الضغوط من ثلاثة مكونات: تعريف المسترشد بطبيعة الموقـــف الضاغط، وجعل المسترشد يتدرب على مهارات التكيف الجسمية والمعرفية، ومساعدة المسترشد على استخدام مهارات التكيف في مواجهة المواقف الضاغطة في الواقع.

وأشار مايكنبوم وديفنباشر (Meichenbaum & Deffenbacher, 1988) إلـــى أن تدريبات التحصين ضد الضغوط تتألف من ثلاث مراحل متداخله المرحلـــة الأولـــى تعليمية ويتم التركيز فيها على بناء العلاقة الإرشادية الدافئة وتقييم المشكلة وفهمها من قبل المسترشد. بالإضافة إلى فهم طبيعة القلق وأساليب علاجه مع توضيح أن القلـــق يتألف من عنصرين يبدو أحدهما في التغيرات الفسيولوجية والآخر فـــي التصـــورات والأفكار المرتبطة بالقلق. ومن هـــنا، فان التعـــامل مـــع القلـــق يتطلـــب اســـتخدام الاسترخاء للتحكم بالجانب الفسيولوجي ومهارات التكيف المعرفيـــة لضبـــط الجـــانب المتعلق بالأفكار والتصورات.

وفي المرحلة الثانية يجري تزويد المسترشد بالمهارات التكيفية اللازمة لخفض القلـــق والتدرب عليها. وتشمل هذه المهارات الاسترخاء والمـــهارات المعرفيـــة التـــي قـــد تتضمن: (١) جمع معلومات عن الموقف المثير للقلق. (٢) التخطيط للحصول علـــى

موارد إضافية أو تجنب الموقف. (٣) إعادة البناء المعرفي للعبارات الذاتية المطلقة أو التي تتضمن مبالغة أو تعميما زائدا. (٤) استخدام أسلوب حل المشكلات. (٥) استخدام أساليب سلوكية كالاسترخاء أو تأكيد الذات أو مكافآت الذات عند النجاح في التكيف.

وفي المرحلة الثالثة يجري التركيز على النشاطات اللازمة لنقل أثر التدريب في المهارات التكيفية إلى الحياة الواقعية واتخاذ الاحتياطات اللازمة للحيلولة دون الانتكاس. وهنا يتم التدريب من خلال أداء الأدوار واستخدام المواقف المشابهة للواقع واستخدام المخيلة على نحو مشابه لتقليل الحساسية التدريجي. ثم تعطى واجبات منزلية لاختبار الواقع بشكل متدرج مع مراجعة هذه الواجبات لاحقا وتقديم معلومات حول الأداء.

وقد اقترح كورميير وكورميير (Cormier & Cormier, 1991) برنامجا إرشاديا في التحصين ضد الضغط يتألف من سبعة عناصر على النحو التالي:

١) توضيح أسلوب التحصين للمسترشد وبيان مبررات استخدام هذا الأسلوب. حيث يتعلم الفرد من خلال التحصين أن يسيطر على المشاعر المزعجة لديه بحيث يصبح اكثر نجاحا في التعامل مع المشكلات.

٢) إعطاء معلومات حول الضغط والتحصين ومهارات التكيف: يوضح المرشد للمسترشد طبيعة استجابة الضغط، وان معظم الناس ينظرون إلى الضغط باعتباره استجابة آلية لا يمكن التحكم بها مع أن استراتيجيات التكيف التي يستخدمها الفرد تساعده على التحكم بهذه الاستجابة.

تتضمن استجابة الضغط عنصرين الأول فسيولوجي وهو الإحساس بأن الجسم مشدود ومتوتر والوجه ساخن، والتنفس متسارع ودقات القلب متزايدة. أما العنصر الثاني فهو معرفي يتضمن مجموعة من الأفكار والعبارات الذاتية التي يقولها الفرد

لنفسه مثل: هذه المشكلة اكبر من ان احتملها ،سوف افشل في مواجهة الموقف، لا فائدة من المحاولة.

والتعامل مع الموقف الضاغط يمكن أن يتم في أربع مراحل (١) الاستعداد للموقف قبل حدوثه (٢) التعامل مع الموقف عندما يحدث (٣) التعامل مع اللحظات الحرجة التي تمثل ذروة الموقف (٤) التفكير في الموقف بعد انتهائه فمثلا، في حالة القلق يمكن أن تفكر قبل الموقف بعبارات مثل: ما الذي يجب أن اعمله للإعداد للموقف، لا أريد أفكارا سلبية بل أريد أن أفكر بشكل منطقي. وفي مواجهة الموقف يمكن أن تفكر قائلا: اهدأ ولا تدع القلق يسيطر عليك، تابع العمل خطوة فخطوة. وفي التعامل مع اللحظات الحرجة في الموقف يمكن أن تستخدم عبارات ذاتية مثل: استرخ، خذ نفسا عميقا، وركز تفكيرك على العمل، افعل شيئا يصرف تفكيرك عن موضوع القلق. وبعد انتهاء الموقف يمكن أن تفكر لقد تصرفت على نحو افضل وهذا جيد، لقد تغلبت على مشاعر القلق بشكل رائع، أنني راض عن نفسي.

٣) التدرب على استخدام مهارات التكيف المباشرة: ومن الأمثلة على هذه المهارات (١) جمع معلومات عن الموقف الضاغط تساعد في تقييم الموقف بشكل موضوعي. (٢) تحديد بعض الأساليب لتجنب انفجار الموقف مثل العد إلى العشرة قبل ظهور ثورة الغضب. (٣) استخدام أساليب مسكنة مثل التركيز على الجانب الإيجابي من المشكلة أو التفكير بالحصول على دعم اجتماعي.(٤)الاسترخاء العقلي كصرف الانتباه عن المشكلة من خلال الانتباه على شيء آخر أو استخدام أحلام اليقظة والتخيلات الممتعة. (٥) الاسترخاء الجسمي كالاسترخاء العضلي العميق وتدريبات التنفس. ويختار المسترشد من هذه المهارات ما يناسب وضعه ويتدرب على استخدامه بإشراف المرشد٠

٤) التدرب على استخدام مهارات التكيف المعرفية: حيث يتم تحديد العبارات الذاتية المناسبة التي يمكن أن يستخدمها الفرد قبل الموقف وأثناء الموقف وفي ذروة الموقف وبعد الانتهاء من الموقف. ويقدم المرشد نموذجا لاستخدام هذه العبارات، ثم يقوم المسترشد باختيار العبارات المناسبة له والتدرب على استخدامها. ت

٥) طبيق المهارات التكيفية المختلفة على مشكلات محددة حيث يختار المسترشد بعض المواقف المشكلة ويتم تطبيق مهارات التكيف المباشرة والمعرفية عليها من خلال التمثيل وأداء الدور.

٦) تطبيق المهارات التكيفية على مشكلات يتوقع المسترشد أن يواجهها في المستقبل. يحدد المسترشد مشكلات متوقعة ويتم التدرب على استخدام المهارات التكيفية في مواجهتها من خلال التمثيل وأداء الدور.

٧) الواجبات المنزلية والمتابعة: يقوم المسترشد بتطبيق المهارات التكيفية على مشكلات فعلية يواجهها في الواقع. ويستخدم طريقة المفكرة لتسجيل الموقف والمهارات التكيفية المستخدمة فيه.

وقد استخدمت الدراسة الحالية النموذج الذي اقترحه كورميير وكورميير وذلك لاستقصاء اثر استخدام تدريبات التحصين ضد الضغط النفسي في خفض المشكلات لدى طالبات المدارس من خلال التوجيه الجمعي في الصفوف.

إن التحصين ضد الضغط هو أسلوب شمولي يتألف من طائفة واسعة من المهارات التكيفية التي يمكن أن يستخدمها الطالب في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية. ويمكن للمرشدين في المدارس أن يستخدموا هذا الأسلوب في معالجة طائفة واسعة من المشكلات التي يواجهها الطلبة في المدارس من خلال الإرشاد الفردي أو الإرشاد الجمعي. كما يمكن أن يستخدم هذا الأسلوب على نحو بنائي وقائي من خلال حصص

التوجيه الجمعي في الصفوف لتدريب الطلبة بشكل عام على استخدام المهارات التكيفية المناسبة في التعامل مع المشكلات، الأمر الذي ينعكس إيجابيا على تحصيل الطلبة ومفهوم الذات لديهم ومجمل صحتهم النفسية ونوعية الحياة كما يدركونها.

الطريقة والإجراءات

تم إجراء الدراسة في مدرستين للبنات تابعتين لوزارة التربية والتعليم. تألفت عينة الدراسة في المدرسة الأولى من صفين ثامن أساسي عدد الطالبات في كل منهما ٢٨ طالبة تم تصنيفهما عشوائيا إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. وتألفت عينة المدرسة الثانية من صفين تاسع أساسي وعدد الطالبات في أحدهما ٤٠ طالبة وفي الآخر ٣٨ طالبة، تم تصنيفهما عشوائيا إلى مجموعة تجريبية (العدد ٤٠) ومجموعة ضابطة (العدد ٣٨). علما بأن توزيع الطالبات في الشعب المختلفة للصف الواحد في كل مدرسة يتم أصلا بطريقة عشوائية.وقد تم تدريب طالبتين من طلبة ماجستير الإرشاد تحملان درجة بكالوريوس الإرشاد والصحة النفسية على استخدام أسلوب التحصين ضد الضغط النفسي بإشراف الباحث، وقامت كل منهما على حدة بتقديم الموضوع للطالبات في المجموعتين التجريبيتين.

تم تنفيذ البرنامج في المدرسة الأولى في خمس جلسات بمعدل جلسة في الأسبوع وتم تنفيذ البرنامج في المدرسة الثانية في ثلاث جلسات بمعدل جلسة في الأسبوع. ومدة كل جلسة في جميع الحالات ٤٥ دقيقة وهي مدة الحصة المدرسية المقررة. وذلك لاستقصاء فاعلية البرنامج في كل حالة على حدة.

وفي نهاية البرنامج تم تطبيق قائمة الحاجات الإرشادية على المجموعات التجريبية والضابطة كمقياس بعدي. ولاستقصاء الفروق بين المجموعات في درجة المشكلات تم استخدام الإحصائي (ت) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات. كما استخدم الإحصائي مربع أوميجا لحساب حجم الأثر.

وفيما يلي وصف مختصر لتدريبات التحصين ضد الضغط، كما استخدمت في هذه الدراسة، ولمزيد من التفاصيل الإجرائية يمكن الرجوع إلى كورميير وكورميير (Cormior & Cormier, 1991). وقد كان البرنامج في المدرسة الأولى على النحو التالي:

الحصة الأولى:

أولا: المحتوى:

١. توضيح مفهوم التحصين ضد الضغط النفسي وأهميته من حيث تزويد الأفراد بالمهارات التكيفية الجسمية والمعرفية .

٢. توضيح استخدامات أسلوب التحصين، والأساس المنطقي الذي يقوم عليه.

٣. تقديم معلومات حول:

أ. استجابة الضغط النفسي بمكونيها الفسيولوجي والمعرفي. إعطاء أمثلة وطلب أمثلة من الطالبات.

ب. مراحل تطور الضغط النفسي: قبل الموقف، أثناء الموقف، في ذروة الموقف، بعد انتهاء الموقف مع التطبيق على أمثلة متعددة من مشكلات تقترحها الطالبات.

ثانيا: النشاطات:

١. إعطاء أمثلة وتطبيقات على مشكلات تقترحها الطالبات لبيان مكونات الضغط الفسيولوجية والمعرفية، ومراحل تطور الضغط النفسي.

٢. تدريب الطالبات على استخدام المفكرة لتسجيل المواقف الضاغطة أو المزعجة التي تمر بالطالبة وتقدير درجة الانزعاج من صفر إلى عشرة وتحديد العبارات الذاتية والجمل التي رافقت الموقف . (شكل رقم ١).

ثالثا: التدريبات المنزلية

استخدام نموذج المفكرة لتسجيل المواقف الضاغطة التي تمر بالطالبة خلال أسبوع.

الاسم: اليوم والتاريخ:

التكرار	الموقف الضاغط	العبارات والجمل الذاتية	الانزعاج صفر - ١٠

شكل رقم (١) نموذج المفكرة

الحصة الثانية:

أولا: مراجعة نماذج المفكرة وتوضيح مكونات الضغط النفسي والمراحل الأربع للضغط.

ثانيا: تقديم معلومات حول مهارات التكيف الإجرائية المتضمنة:

- جمع معلومات عن الموقف الضاغط
- تحديد أساليب لتجنب الموقف
- تشتيت الانتباه بالتركيز على شيء آخر
- تخيل موقف يبعث على الهدوء
- إرخاء العضلات
- التنفس العميق
- التفكير بالجوانب الإيجابية في الموقف
- التفكير بطلب المساعدة من الآخرين

ثالثا: التدريبات المنزلية:

استخدام مهارات التكيف الإجرائية وإضافة عمود إلى نموذج المفكرة يتضمن مهارات التكيف المستخدمة.

الحصة الثالثة:

أولا: مراجعة مهارات التكيف الإجرائية المستخدمة تبعا لنموذج المفكرة.

ثانيا: تزويد الطالبات بتدريبات على الاسترخاء العضلي والاسترخاء من خلال التنفس العميق.

ثالثا: التدريبات المنزلية

استخدام مهارات التكيف الإجرائية ومن ضمنها مهارات الاسترخاء وتسجيل ذلك في نموذج المفكرة.

الحصة الرابعة:

أولا: مراجعة المهارات التكيفية المستخدمة تبعا للمفكرة.

ثانيا: تقديم معلومات عن مهارات التكيف المعرفية واستخدامها في المراحل الاربع للموقف الضاغط: قبل الموقف، أثناء الموقف ، في ذروة الموقف، بعد الموقف.

ثالثا: النشاطات:

طرح أمثلة للعبارات الذاتية التكيفية وتطبيقها على حالات افتراضية في المراحل الاربع.

رابعا: التدريبات المنزلية:

إضافة المهارات التكيفية المعرفية واستخدامها في المراحل الاربع وتسجيل ذلك في نموذج المفكرة.

الحصة الخامسة:

أولا: مراجعة التدريبات المنزلية وتقديم معلومات عن الأداء. مناقشة المهارات التكيفية الإجرائية والمعرفية التي تعرضها الطالبات.

ثانيا: تخيل مواقف مستقبلية ومناقشة كيفية استخدام أسلوب التحصين في الحصتين ضد الضغط النفسي في التعامل معها، وتطبيق ذلك على بعض الحالات من خلال أداء الدور.

أما في المدرسة الثانية فقد تم إدماج نشاطات التحصين في الحصتين الأولى والثانية كما وردت في البرنامج السابق وقدمت في حصة واحدة، كما تم إدماج نشاطات الحصتين الثالثة والرابعة في الحصة الثانية. وخصصت الحصة الثالثة لمراجعة المهارات التكيفية ومناقشة مدى تطبيق الطالبات لها في مواجهة المواقف الضاغطة في الواقع.

قائمة الحاجات الإرشادية:

تم تطوير قائمة الحاجات الإرشادية باستخدام قائمة موني للمشكلات (Gordon & Mooney, 1950)، وقد عرضت القائمة على ٢٢ مرشدا ومرشدة في مدارس مختلفة وتم تعديل الفقرات في ضوء ملاحظاتهم. وقد استخدمت القائمة لغايات مسح الحاجات والمشكلات في مساق التدريب الميداني في الإرشاد بإشراف الباحث وتم تعديل صياغة الفقرات بحيث تصبح مفهومة من قبل طلبة المدارس. وتتألف القائمة في صورتها الحالية (ملحق رقم ١) من ٥٠ فقرة يجيب المفحوص عن كل فقرة منها باختيار إجابة على سلم من خمس نقاط . ويعطى لكل إجابة الوزن المناسب لها على النحو التالي: لا أعاني من هذه المشكلة (صفر)، أعاني من هذه المشكلة بدرجة بسيطة (١)، أعاني من هذه المشكلة بدرجة متوسطة (٢)، أعاني بدرجة شديدة (٣)، أعاني بدرجة شديدة جدا (٤). وتجمع أوزان الإجابات لجميع الفقرات فتؤدي إلى درجة كلية تتراوح بين صفر و ٢٠٠، وتتناول القائمة ست فئات من المشكلات هي:

١. المشكلات الجسمية: وتتضمن الفقرات ١، ٢، ٣، ٤ ،٥، ٦، ٧، ٣٤، ٤٢، ٤٣.

٢. المشكلات الدراسية: وتتضمن الفقرات ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩.

٣. المشكلات الانفعالية: وتتضمن الفقـرات ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠،٢١، ٢٣، ٤٨

٤. المشكلات الأسرية: وتتضمن الفقرات ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩ ،٣٠، ٣١، ٤٤، ٤٥.

٥. مشكلات العلاقات الاجتماعية: وتتضمن الفقرات ١٩، ٢٢، ٣٢، ٤٦، ٤٧، ٥٠،

٦. مشكلات الاختيار المهني وتنظيم الوقت: وتتضمن الفقرات ٣٣، ٤٠، ٤١، ٤٩.

وقد خصص لكل فئة من الفئات الأربع الأولى ١٠ فقرات، والدرجة القصوى لكل منها ٤٠، وخصص لفئة مشكلات العلاقات الاجتماعية ٦ فقرات والدرجة القصوى عليها ٢٤، ولفئة مشكلات الاختيار المهني وتنظيم الوقت ٤ فقرات والدرجة القصوى عليها ١٦.

وقد حسب ثبات القائمة بمعادلة كرونباخ الفا على العينة الكلية وعددها ١٣٤ طالبة فكانت قيمة الفا للدرجة الكلية ٩٥ر٠، ولفئة المشكلات الجسمية ٦٨ر٠ والمشكلات الدراسية ٨٦ر٠ وللمشكلات الانفعالية ٨٠ر٠ والمشكلات الأسرية ٨٧ر٠ ومشكلات العلاقة الاجتماعية ٧٤ر٠ ولمشكلات الاختيار المهني وتنظيم الوقت ٦٩ر٠

النتائج

لاستقصاء اثر تدريبات التحصين ضد الضغط في خفض المشكلات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في العينة الأولى، حسبت متوسطات المجموعة التجريبية وعدد أفرادها ٢٨ والمجموعة الضابطة وعدد أفرادها ٢٨. كما حسبت الانحرافات المعيارية وتم استخدام الإحصائي (ت) لإيجاد دلالات الفروق بين المتوسطات في الدرجة الكلية لقائمة المشكلات وفي كل درجة من الدرجات الفرعية. كما حسبت قيمة حجم الأثر

باستخدام الإحصائي مربع أوميجا (Omega squared). ويظهر الجدول رقم (١) نتائج التحليل.

جدول رقم (١)

الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في درجات قائمة المشكلات في العينة الأولى

المتغيرات	المجموعة التجريبية (العدد ٢٨)		المجموعة الضابطة (العدد ٢٨)				
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع أوميجا
المشكلات الجسمية	٧,٣٩	٤,٩٤	٩,٤٣	٦,٤٤	١,٣٣	٠,١٩٠١	٠,٠١
المشكلات الدراسية	١٣,٤٣	٨,٣٩	٢٠,٦٤	١٠,٣٢	٢,٨٧	*٠,٠٠٥٨	٠,١١
المشكلات الانفعالية	١٢,٥٤	٧,١٦	١٦,٨٦	٩,٠٥	١,٩٨	*٠,٠٥	٠,٠٥
المشكلات الاجتماعية	٥,٦٨	٤,٠٩	٨,٣٦	٥,٧٧	٢,٠٠	*٠,٠٥	٠,٠٥
المشكلات الأسرية	٧,٦٤	٦,٧٦	١٤,٢١	١٠,٣٣	٢,٨٢	*٠,٠٠٦٨	٠,١١
الاختيار المهني	٣,٦٤	٢,٨٢	٦,٩٦	٤,١٦	٣.٥٠	*٠,٠٠٠٩	٠,١٧
الدرجة الكلية	٥٠,٣٢	٢٧,٤٤	٧٦,٤٦	٣٩,٢٧	٢,٨٩	*٠,٠٠٥٦	٠,١٢

- مستوى الدلالة يساوي أو اقل من٠,٠٥.

ويتبين من جدول رقم (١) وجود فروق ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للمشكلات وفي كل درجة من الدرجات الفرعية باستثناء درجة المشكلات الجسمية التي لم تكن الفروق فيها ذات دلالة إحصائية. وإذا أخذنا بالمعايير التي وضعها كيبل (Keppel, 1991, P. 66) لحجم الأثر والتي تعد حجم الأثر قليلا إذا كانت قيمة مربع أوميجا ٠,٠١، ومتوسطا حول ٠,٠٦، وكبيرا ٠,١٥ أو اكثر؛ فان حجم الأثر قليل في حالة المشكلات الجسمية ومتوسط في حالة المشكلات الانفعالية والاجتماعية، وأقرب إلى الكبر في حالة

المشكلات الدراسية والأسرية، وفي الدرجة الكلية وكبير في حالة مشـــكلة الاختيـــار المهني.

كما استخدم الإحصائي (ت) لاستقصاء دلالـــة الفـــروق فـــي متوســـطات درجـــات المشكلات بين المجموعة التجريبية والضابطة في العينة الثانية. وحسبت قيمة حجـــم الأثر باستخدام الإحصائي مربع أوميجا ويبين جدول رقم (٢) نتائج التحليل.

جدول رقم (٢)

الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في درجات قائمة المشكلات في العينة الثانية

المتغيرات	المجموعة التجريبية (العدد ٢٨)		المجموعة الضابطة (العدد ٢٨)				
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع أوميجا
المشكلات الجسمية	٨,٠٨	٤,٨٧	٩,١٣	٥,٨٣	٠,٨٧	٠,٣٩	٠,٠٠٣
المشكلات الدراسية	١١,٨٣	٦,٣١	١٧,٢٦	٨,٩٣	٣,١٢	*٠,٠٠٢٦	٠,١٠
المشكلات الانفعالية	١٣,٦٠	٧,٢٦	١٧,١٨	٩,٤٢	١,٨٩	٠,٠٦٢٩	٠,٠٣
المشكلات الاجتماعية	٥,٥٠	٣,٧٥	٧,٣٢	٦,٥١	١,٥٢	٠,١٣٢٧	٠,٠١
المشكلات الأسرية	٧,٣٥	٨,٦٣	٩,٦٣	٨,٩٥	١,١٥	٠,٢٥٥٢	٠,٠٠٤
الاختيار المهني	٣	٢,٩٢	٤,٧١	٣,٥٩	٢,١٣	*٠,٠٢٣٤	٠,٠٥٣
الدرجة الكلية	٤٩,٣٥	٢٧,٤١	٦٥,٢٤	٣٧,٠٥	٢,١٦	*٠,٠٣٣٩	٠,٠٤٥

مستوى الدلالة يساوي أو اقل من ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٢) أن فروقا ذات دلالة قد ظهرت بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال المشكلات الدراسية ومشكلات الاختيار المـــهني وفـــي الدرجـــة الكلية. ولم تكن الفروق ذات دلالة في باقي المجالات. كما أن حجم الأثر كان قليلا في

حالة المشكلات الجسمية والانفعالية والاجتماعية والأسرية وأدنى من المتوسط في حالة مشكلات الاختيار المهني والدرجة الكلية، وأعلى من المتوسط في حالة المشكلات الدراسية.

المناقشة:

أجريت الدراسة الحالية لاستقصاء اثر تدريبات التحصين ضد الضغط النفسي في خفض المشكلات لدى عينتين من الطالبات إحداهما من الصف الثامن (٢٨ في المجموعة التجريبية و٢٨ في المجموعة الضابطة)، والثانية من الصف التاسع (٤٠ في المجموعة التجريبية و٣٨ في المجموعة الضابطة). وقد تم تقديم التدريبات من خلال التوجيه الجمعي في الصفوف، حيث خصص لهذا الغرض خمس حصص دراسية للعينة الأولى وثلاث حصص دراسية للعينة الثانية.

وأظهرت نتائج التحليل باستخدام الإحصائي (ت) للعينة الأولى أن متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لقائمة الحاجات (ما عدا المشكلات الجسمية) كانت اقل على نحو ذي دلالة من متوسطات أفراد المجموعة الضابطة. وتشير هذه النتيجة إلى أن تدريبات التحصين ضد التوتر قد خفضت من حدة المشكلات كما عبرت عنها الطالبات اللواتي شاركن بالبرنامج. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية تدريبات التحصين في خفض مشكلات متعددة دراسية واجتماعية وجسمية (Meichenbaum & Turk, 1976; Simmons, 1993; Register,1993). إلا أن تدريبات التحصين لم تؤد وفق نتائج هذه الدراسة إلى تغيير في المشكلات الجسمية، وقد يكون ذلك ناتجا عن أن المشكلات الجسمية اكثر مقاومة للتغيير من غيرها من المشكلات التي تقع في المجالات الدراسية والانفعالية والاجتماعية والأسرية والمتعلقة بالاختيار المهني وتنظيم الوقت.

إن بعض المشكلات الجسمية التي تناولتها قائمة المشكلات في هذه الدراسة هي من النوع الذي ينجم عن مشكلات عضوية مثل "أعاني من مشكلة إبصار" أو "أعاني من مشكلة سمع" وبعضها الآخر قد تختلط فيها العوامل العضوية بالعوامل النفسية مثل "أعاني من فقدان الشهية" أو "اتعب بسرعة" أو "أعاني من الصداع". وعلى أية حال فربما كان استخدام برنامج التحصين ضد الضغوط مع مثل هذه المشكلات ينبغي أن يتم من خلال الإرشاد الفردي أو الإرشاد الجمعي حيث يتم التعامل مع عدد اقل من الأشخاص في آن واحد. كما قد يكون من الضروري أن يقدم برنامج التحصين في حالة المشكلات الجسمية بعدد أطول من الجلسات لكي يتم تزويد المشاركين بالمهارات التكيفية الجسمية والمعرفية التي تساعد على التعامل مع المشكلات. وكانت دراسات سابقة قد أظهرت فاعلية التحصين ضد الضغط في مساعدة الأشخاص الذين يعانون من مشكلات جسمية مثل الصداع المزمن وأزمات التنفس وارتفاع الضغط (Meichenbaum & Turk 1976; Cormeir & Cormeir, 1991). ومن الجدير بالذكر أن فئة المشكلات الجسمية في الدراسة الحالية كانت اقل ثباتا من حيث الاتساق الداخلي من غيرها من فئات المشكلات تبعا لما ظهر باستخدام معادلة كرونباخ الفا، الأمر الذي يستدعي التعامل بحذر مع النتائج الخاصة بالمشكلات الجسمية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن برنامج التحصين ضد الضغط كان أكثر فاعلية في العينة الأولى منه في العينة الثانية ، إذ أدى البرنامج في العينة الأولى إلى تحسن ملحوظ لدى المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لقائمة المشكلات وفي جميع الدرجات الفرعية باستثناء درجة المشكلات الجسمية. أما في العينة الثانية فقد ظهر التحسن في الدرجة الكلية وفي درجتين من الدرجات الفرعية فقط هما في مجال المشكلات الدراسية ومشكلات الاختيار المهني وتنظيم الوقت. وربما كان ذلك ناتجا عن أن البرنامج قد طبق في العينة الأولى على ٢٨ طالبة واستغرق خمس حصص دراسية طول كل منها ٤٥ دقيقة، في حين طبق في

العينة الثانية على ٤٠ طالبة واستغرق ثلاث حصص دراسية. وهو أمر يحتاج إلـــى مزيد من الاستقصاء بعد ضبط المتغيرات المرتبطة بالمرشد عن طريق تقديم البرنامج من قبل المرشد نفسه مع تغيير عدد الحصص وعدد الطلبة. وربما كانت المشـــكلات التي تقع في إطار التوجيه التربوي والمهني كالمشكلات الدراسية ومشكلات الاختيـــار المهني وتنظيم الوقت اكثر قابلية للتحسن باستخدام برنامج التحصين ضد الضغوط من خلال التوجيه الجمعي في الصفوف وبعدد مختصر من الحصص الدراسية، عما هـــو الحال في المشكلات الانفعالية والاجتماعية والأسرية التي تحتاج إلى عدد اكـــبر مـــن الحصص الدراسية كما تتطلب أن يكون الصف صغيرا نسبيا من حيث عدد الطلبـــة. فالصف الصغير يعطي فرصة اكبر للطلبة للمشاركة بحيث يتناول البرنـــامج، بقـــدر الإمكان، المشكلات الشخصية لكل منهم.

لقد استخدم أسلوب التحصين ضد الضغط النفسي في هذه الدراسة على نحـــو وقـــائي بنائي بهدف تزويد الطلبة جميعا بالمهارات التكيفية المناسبة من خلال حصص التوجيه الجمعي. وقد يكون من الضروري استقصاء فاعلية هذا الأسلوب من خلال الإرشـــــاد الجمعي مع مجموعة صغيرة من الطلبة تواجه مشكلات متشابهة كمشكلات القلـــق أو الخوف أو الاكتئاب وغيرها من المشكلات الانفعالية، وكذلك في المشكلات الجســـمية والاجتماعية والأسرية.

يتضمن برنامج التحصين ضد الضغط النفسي مجموعـــة مـــن التدريبـــات المتعلقـــة بالمهارات التكيفية. وهذه التدريبات يمكن أن يعمل المرشدون على تزويد الطلبة بـــها من خلال الإرشاد الفردي أو الإرشاد الجمعي أو التوجيه الجمعي في الصفوف. وقـــد يكون من المناسب إدخال مثل هذه النشاطات في برامج إعداد المرشدين في الجامعـــة أو برامج الإعداد أثناء الخدمة لكي يقوم المرشدون باستخدامها في المـــدارس التـــي يعملون بها من اجل تطوير المهارات التكيفية لدى طلابهم بحيث يصبحون اكثر كفـاءة في التعامل مع المشكلات التي يواجهونها.

يتألف برنامج التحصين ضد الضغط النفسي من حزمة من المهارات التكيفيـــة التـــي تتضمن حل المشكلات والاسترخاء وإعادة البناء المعرفي واستخدام العبارات الذاتيـــة الإيجابية. ومـــن الصعب تحديد مدى فاعلية كل عنصر من عناصر هذه الحزمة على حدة. ومع ذلك فـــان التدريب على مختلف المهارات التكيفية الإجرائيـــة والمعرفيـــة يزود المسترشد بذخيرة متنوعة من الاستجابات المناسبة التي يستطيع أن يستخدمها في التعامل مع أحداث الحياة اليومية المتنوعة بطبيعتها.

المراجع العربية:

الخطيب، جمال (١٩٩٤): تعديل السلوك الإنساني: دليل العـــاملين فـــي المجـــالات التربوية والنفسية والاجتماعية. عمان – الأردن.

داود، نسيمة ؛ حمدي، نزيه (١٩٩٧): العلاقة بين مصادر الضغوط التي يعاني منـــها الطلبة ومفهوم الذات لديهم، دراسات، العلوم التربوية، المجلـــد ٢٤، العـــدد ٢، ص ٢٥٣ – ٢٦٩.

الشناوي، محمد محروس (١٩٩٤): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دار غريـــب، القاهرة.

الشناوي، محمد محروس (١٩٩٦): العملية الإرشادية. دار غريب، القاهرة.

المراجع الانجليزية:

Cormier. W. H & Cormier L. S. (1991). Interviewing Strategies for Helpers: Fundamental Skills and Cognitive Behavior Intervention. Brooks / Cole Publishing Company, California.

Cecil. M.A & Forman, S.G. (1990) Effects of stress inoculation training and cowarker support groups on teacher's stress. Journal of School Psychology. Vol. 28, No.2, 105 – 118.

Feindlex, E.L. & Fremouw, W. J. (1983) Stress inoculation training for adolescent problems. In: Meichenbaum , D. & Jaremco , M. (Eds.) Stress Reduction and Prevention (pp. 451 - 485). New York: Plenum.

Gordon L.V. &Mooney L.; Mooney Problem Checklist - Revised (1950). The Psychological Corporation, 304 East 45th ST., New York, N.Y, 10017. USA.

Keppel, G. (1991) Design and Analysis: A Researcher's Handbook. Prentice Hall.

Meichenbaum, D.h. & Deffenbacher, J.L. (1988) Stress inoculation training. The Counseling Psychologist, Vol. 16 No.1 ,69 – 90.

Meichenbaum , D. & Genest , M. (1984) cognitive behavior modification: An integration of cognitive and behavioral methods In: Kanfer , F.H & Goldstein , A.P (eds). Helping People Change. PP. 411-414 Pergamon Press.

Meichenbaum , D.H. & Turk , D. (1976) The cognitive behavioral management of anxiety , anger , and pain. In P.O.

Davidson (Ed.): The Behavioral Management of Anxiety, Depression and Pain. Bruner / Mazel.

Nelson - Jones, R. (1993) Life skills Helping. Brooks / Cole.

Novaco, R.W. (1979) The cognitive regulation of anger and stress. In: Kendall, Ph.C. & Hollan, S. D (eds) Cognitive - Behavioral Intervention: Theory, Research, and Procedures. (PP. 265 - 273), Academic press, New York.

Palfai, T.P. & Hart, K.E. (1997) Anger coping styles and perceived social support. The Journal of Social Psychology, 137 (4), 405 – 411.

Register, A.C (1993). Treatment of test anxiety in the college population: interference or deficits?. Dissertation Abstracts, the Florida State University.

Simmon, J.C (1993). The effect of stress inoculation training on managing stress of first - year law students. Dissertation Abstracts, University of Northern Colorado.

Worthington, E. L. & Shumate , S. (1981) Imagery and verbal counseling methods in stress inoculation for pain control. Journal of Counseling Psychology, Vol.28 , No. 1 , 1-6.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٩/٥/١٩٩٨

تدريس اللغة العربية لغير المختصين بين الواقع والطموح

دراسة تقويمية لدى طلبة السنة الأخيرة في الكليات العلمية والإنسانية بجامعة دمشق

د. أحمد علي كنعان
قسم المناهج وأصول التدريس
كلية التربية ــ جامعة دمشق

ملخص

يهدف هذا البحث إلى معرفة واقع تدريس اللغة العربية لغير المختصين في الكليات العلمية والإنسانية بجامعة دمشق، ويسعى إلى تحديد المشكلات التي يعانيها طلاب الجامعة في تدريس مقرر اللغة العربية، ويعمل على تذليل الصعوبات واقتراح الحلول الملائمة لها، وذلك بعد مرور خمسة عشر عاماً على إقرار المرسوم التشريعي رقم /٧٥٩/ لعام ١٩٨٣ وتنفيذه، سواء أكان ذلك من حيث الأهداف أم المنهاج أم طرائق التدريس أم الأساليب والتقانات والمناشط وغير ذلك، ويتطلع البحث إلى كشف تلك النقاط التي يشكو منها الطلاب والتي تؤدي إلى ضعفهم في اللغة مما يسهل طريقة معالجتها واقتراح الحلول الناجعة بشأنها.

ولتحقيق هذا البحث قام الباحث بإعداد استبيانتي الطلاب والمدرسين حكم على مدى صدقهما مجموعة من الزملاء في قسم المناهج وأصول التدريس، وقسم أصول التربية وقسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة دمشق وكان معامل الثبات لاستبانة الطلاب ٩٤% و٩٦% لاستبانة المدرسين. وقد طبقت الاستبانة الأولى أولاً: على طلاب السنة الأخيرة (الرابعة أو الخامسة)، الذين يدرسون مقرر اللغة العربية مدة أربع أو خمس سنوات وشملت الكليات العلمية والإنسانية جميعها في جامعة دمشق (ماعدا قسم اللغة العربية). وكانت حصيلة التطبيق /١٠٠٠/ استبانة (نسبة الاستجابة ٩٢,٧%) ونسبة العينة ١٠%. كما طبقت استبانة الطلاب ثانياً على طلبة دبلوم التأهيل التربوي من حملة الإجازة ممن تخرجوا حديثاً بمختلف اختصاصاتهم الخمسة

عشر وكانت حصيلة التطبيق /١٠٠/ استبانة (نسبة الاستجابة ٨٦%). ونسبة العينة ٢٢,٨%.

وطبقت الاستبانة الثانية على أعضاء الهيئة التدريسية الذين يقومون بتدريس مقرر اللغة العربية لغير المختصين في كليات جامعة دمشق وأقسامها العلمية والإنسانية جميعها (ماعدا قسم اللغة العربية). وكانت حصيلة التطبيق /٤٨/ استبانة ونسبة الاستجابة (٨١%) ونسبة العينة ١٠٠%.

تناول الإطار النظري للدراسة أهمية اللغة العربية في التدريس وواقع اللغة العربية في جامعة دمشق اليوم والأهداف المنشودة من تدريس مقرر اللغة العربية لغير المختصين مع استعراض لأهم نتائج الدراسات السابقة المرتبطة بالبحث وكان من أهم التوصيات (القائمة على نتائج البحث الميداني)، الاستمرار في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الجامعية بمختلف الاختصاصات وللسنوات الدراسية كلها، وذلك بعد إجراء التعديلات الخاصة في مناهجها المقررة بما يتناسب مع تلك الاختصاصات وتطوير طرائق تدريسها والتوسع في استخدام التقنيات التربوية الحديثة وتعدد مناشطها. واقترح الباحث عدداً من المقترحات منها:

توظيف اللغة العربية بحيث تراعي طبيعة الاختصاصات وخاصة العلمية منها وتلبي حاجات الطلاب وطموحاتهم المستقبلية. واستمرار الصلة بين المدرسين وطلابهم، وعقد لقاءات وندوات متكررة خلال العام الدراسي لتذليل الصعوبات ومعالجة نقاط الضعف، وتأمين التقانات التربوية الحديثة لكليات الجامعة وأقسامها، وإعداد الأطر التدريسية المؤهلة تربوياً والقادرة على تطوير طرائق التدريس للقيام بالتدريس وواجباته وفق الطرائق التكاملية في المرحلة الجامعية، وإقامة دورات خاصة للطلبة الضعفاء في اللغة العربية تسعى إلى ترميم النقص ومعالجة الضعف بطريقة علمية موضوعية واستخدام الحاسوب وشبكات الاتصالات الإلكترونية، واقترح أخيراً إقامة معسكرات إنتاجية خاصة بالأنشطة اللغوية على غرار المعسكرات الصيفية والعلمية التي تقام في رحاب الجامعات سنوياً، وتوظيف هذه المعسكرات بما يؤكد الاعتزاز باللغة العربية وبدورها الإيجابي داخلياً وعربياً ودولياً.

أولا: البحث:

١ـ المقدمة:

«لغتنا العربية هي عنوان هويتنا، وهي الرابطة بين الناطقين بالضاد، وهي أهم صلات الماضي بالحاضر والمستقبل، بها نعبر عن ذاتنا وننشر في الوطن والعالم نتاج الفكر العربي وننقل إلى أبناء الأمة العربية النتاج الفكري للشعوب الأخرى»

من أقوال السيد الرئيس حافظ الأسد.

تظل اللغة العربية هاجس أبناء الأمة قديما وحديثا، ويظل التفكير دؤوبا في كيفية صون هذا الكنز العظيم المتراكم من المفردات وأساليب التعبير والقواعد والنصوص وغير ذلك، وحمايته من الخدش أو الضياع، وتظل المحاولات جادة لجعل هذه اللغة العريقة لغة مريحة للاستعمال العلمي والفني والتقني، وللاستعمال العملي اليومي، وقادرة على مواكبة التطور العلمي في عصر المعلوماتية والحاسوب وشبكات الاتصالات الإلكترونية والأقمار الاصطناعية. وقد كانت في الماضي صخرة منيعة وصرحا شامخا في وجه سياسات التتريك والفرنسة وغير ذلك من المحاولات المغرضة والهدامة التي ترمي إلى فصم اللغة العربية عن أبنائها وتهديم كيان الأمة ووحدتها.. وفي كل مرة كانت اللغة العربية تخرج أقوى عودا وأكثر شموخا وتهيؤا لكي تكون الرائدة في ميادين العلوم والمعارف، ولتثبت أنها كانت ومازالت لغة العصر المتجددة مع كل جديد والعريقة مع كل أصيل، ولهذا فقد انبرى القطر العربي السوري لاستلام زمام الريادة في الوطن العربي، ولجعل اللغة العربية لغة العلوم والمعارف، لغة العصر، لغة الناس جميعا، لغة الطالب عبر مراحل تعلمه جميعها، بدءا من مرحلة الرياض وانتهاء بالمرحلة الجامعية، ولهذا كان على هذا القطر أن يخوض معركة اللغة مع كل ما علق بها من بقايا استعمار وتتريك، فكانت تجربة التعريب الرائدة على أعلى المستويات، وكان القرار الحاسم والصائب

المتضمن تدريس مقررات الجامعة جميعها باللغة العربية التي ترافقت مع ولادة الجامعة منذ مطلع هذا القرن على الرغم من تلك الموجات الاستعمارية لمحاربة اللغة العربية والهيمنة عليها، أو النيل من صمودها وثباتها ورسوخها وشموخها في نفوس أبناء هذا القطر العربي الصامد. بعد هذه التجربة ظلت مجالس التعليم العالي تؤكد مراراً ضرورة تدريس مقرر خاص بعنوان: اللغة العربية لغير المختصين بها كي يكون رديفاً للمقررات الأخرى التي تدرّس باللغة العربية، وعوناً للطلبة على الفهم والتذوق والتعبير والمحادثة والكتابة والاستماع والقراءة وترجمة المصطلحات العلمية الملائمة للاختصاص الأصلي وغير ذلك، وهذا ما تضمنته الأهداف المنشودة من تدريس اللغة العربية لغير المختصين التي تلخص بالأهداف الآتية: «مساعدة الطالب الجامعي على تقوية ملكته اللغوية، وزيادة الفته مع النصوص العربية، وحفزه على اعتماد اللغة العربية في تفكيره وتعبيره». وبالفعل فقد تم في عام ١٩٧٦ وبموجب القرار رقم /٧٥/ تدريس مقرر اللغة العربية بكليتي التربية والشريعة دون غيرهما من الكليات الأخرى في الجامعة، وعلى الرغم من التأكيدات المستمرة والمحاولات الجادة لم يتم التطبيق الشامل إلا بعد صدور المرسوم التشريعي رقم /٧٥٩/ لعام ١٩٨٣ من قبل السيد الرئيس حافظ الأسد رئيس الجمهورية العربية السورية الذي نص على تدريس مقرر اللغة العربية في كليات جامعات القطر ومعاهده دون استثناء (ما عدا قسم اللغة العربية).

وبعد أن مضى عقدان من الزمن على تدريس هذا المقرر في جامعات القطر بعامة وفي كليتي التربية والشريعة بخاصة نتساءل ما واقع تدريس اللغة العربية في كليات جامعة دمشق وأقسامها، وهل تحققت الأهداف المنشودة من تدريس اللغة العربية لغير المختصين بها؟ وللإجابة عن هذا التساؤل لابد من إجراء بحث علمي يمكننا من تعرف واقع تدريس هذا المقرر والوقوف عند المشكلات التي تعترض سبيل تحقيق الأهداف المنشودة من تدريسه والعمل على تذليلها سواء أكانت نابعة من

المنهاج المقرر أم من الطلاب عبر مراحل دراستهم السابقة أم من الأساتذة القائمين على التدريس أم الطرائق والتقانات التربوية المستخدمة أم من نظام الامتحانات القائمة في الجامعة أم من غير ذلك. وهذا ما قام به الباحث الذي درس المقرر منذ صدور المرسوم التشريعي عام ١٩٨٣ حتى يومنا الحالي في عدد من كليات جامعة دمشق إيمانا منه بأهمية البحث العلمي ومواصلته وتعميقه في مجال التخصص أولا، وأهمية اللغة العربية وقدسيتها ومكانتها القومية التي لا تخفى على أحد ثانيا، وانطلاقا من حس المسؤولية وخدمة لأبنائنا الطلبة الذين يدرسون مقرر اللغة العربية لمدة أربع أو خمس سنوات في المرحلة الجامعية، وإنصافا للتجربة الرائدة في الجمهورية العربية السورية المتمثلة بتدريس مقرر اللغة العربية لجميع الطلبة في جامعات القطر ومعاهده، ومتابعة لتقويم هذه التجربة التي بدأت فعليا عام ١٩٨٣ وقد مضى عليها أكثر من خمسة عشر عاما، واستكمالا للجهود المبذولة في هذا الصدد، واستمرارا لما بدأه الباحث في دراسته الميدانية السابقة في كلية التربية بجامعة دمشق[1]: فقد رأى الباحث ضرورة توسيع شريحة بحثه لتشمل كليات جامعة دمشق وأقسامها جميعها كي يصل إلى دراسة تقويمية شاملة لهذا المقرر، ومقارنة نتائج هذه الدراسة بالدراسات التي سبقتها مما سيساعد في الحكم على هذه التجربة الرائدة وتذليل الصعوبات التي تقف في طريقها، وتعزيز إيجابياتها وتطويرها بما يحقق الأهداف المتوخاة من وجودها.

ولهذا فإن الباحث سيركز في هذه الدراسة على الجانب الميداني متجاوزا الجانب النظري كيلا يكون تكرارا لما سبق في دراسته السابقة وبخاصة ما يتعلق بأهمية البحث ومكانة اللغة العربية وواقع تدريسها، وسوف يستعرض وبإيجاز شديد مشكلة البحث وأهدافه وحدوده، ويقف عند الإجراءات الميدانية ومنهجية البحث من حيث

---

[1] د. أحمد كنعان، تدريس اللغة العربية لغير المختصين واقعا وطموحا، دراسة ميدانية في كلية التربية بجامعة دمشق، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد /٣٣/كانون الثاني ١٩٩٨.

تحديد المجتمع الأصلي وعينة البحث والاستبانات الموزعة على أعضاء الهيئة التدريسية الذين يقومون بتدريس المقرر، وطلبة جامعة دمشق الذين درسوا المقرر لمدة ثلاث سنوات فأكثر بالإضافة إلى عدد من الطلبة الذين تخرجوا وهم يتابعون دراساتهم العليا، والنتائج التي توصل إليها البحث وتحليل هذه النتائج وإجراء موازنة بينها وبين الدراسات السابقة والمذكورة في البحث، وتقديم عدد من المقترحات والتوصيات في ضوء ما توصل إليه البحث.

٢.الإحساس بالمشكلة وأهميتها:

نخشى ونحن نودع القرن العشرين ونستقبل القرن الحادي والعشرين، ومع ازدياد الغزو الثقافي العالمي لهذه الأمة وتحول العالم بأكمله إلى قرية صغيرة أو بيت إلكتروني بوساطة الأقمار الاصطناعية والأقنية الفضائية وشبكات الاتصالات الإلكترونية والعولمة الجديدة، ما نخشاه حقيقة هو أن تتسع الهوة بين اللغة العربية وأبنائها إلى درجة العداء عند بعضهم، وبخاصة وأن الشكوى من ضعف الطلاب والمتخرجين في الجامعة في مستوياتهم اللغوية التي انطلقت منذ نصف قرن قد تزايدت وتعاظمت في هذه الأيام، ويكفي هنا أن نشير إلى ما قاله الدكتور طه حسين عن ظاهرة الضعف هذه: «إنك لن تستطيع أن تمتحن تلاميذ المدارس الثانوية والعالية، وأن تطلب إليهم أن يصفوا لك في لغة عربية واضحة ما يجدون من شعور وإحساس أو عاطفة أو رأي فلن تظفر منهم بشيء، ولن تظفر من أكثرهم بشيء، فإن وجدت عند بعضهم شيئاً فليس هو مديناً به للمدرسة وإنما هو مدين للصحف والمجلات والأندية السياسية والأدبية»[1].

ويمكننا أن نشاطر الدكتورة بنت الشاطئ وهي تبوح بالحقيقة التي لمسها الكثيرون في هذه الأيام فتقول: «وقد يمضي التلميذ في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط

[1] د. طه حسين، في الأدب الجاهلي، دار المعارف بمصر، ط٩، ١٩٦٨، ص١٣.

فيتخرج من الجامعة، وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه، بل قد يتخصص في دراسة اللغة العربية حتى ينال أعلى درجاتها، ويعيبه مع ذلك أن يملك هذه اللغة التي هي لسان قومه ومادة تخصصه»[١].

ولقد انطلقت في السنوات الأخيرة صيحات كثيرة في الصحافة والندوات والمؤتمرات والمحاضرات وفي الأوساط التربوية المختلفة، كان من بينها، كما أعلم تلك الندوة التي عقدت في رحاب جامعة دمشق في كلية الآداب في الفترة الواقعة مابين ٢٧ـ٣٠/٨/١٩٩٤ بعنوان «ندوة النحو والصرف». لمعالجة تدني مستوى طلاب قسم اللغة العربية في مادة النحو والصرف، وقد خرجت الندوة بمجموعة من التوصيات التي أكدت أهمية اللغة العربية نطقاً وكتابة وطريقة وأسلوبا، ودعت إلى ضرورة تقوية الروابط بين الطالب ولغته القومية عن طريق إعادة النظر بالمناهج والأساليب والتقانات التربوية والطرائق المستخدمة في التدريس، سواء أكان ذلك في التعليم الجامعي أم ما قبل التعليم الجامعي[٢]. ومما هو جدير بالذكر أنه، ومنذ فترة قريبة، قامت المنظمتان الكبيرتان (الإسلامية والعربية للتربية والثقافة والعلوم). بعقد اجتماع في دمشق لخبراء تطوير أساليب تدريس اللغة العربية، وعلى مدى أسبوع كامل من شهر آذار من عام ١٩٩٦، وبعد الاستماع إلى عدد من التقارير والمحاضرات والمداخلات، أكد الخبراء أهمية النهوض بتدريس اللغة العربية عربياً وعالمياً بدءاً من المرحلة الدنيا (مرحلة التعليم الأساسي) وحتى نهاية التعليم الجامعي ووفق أحدث الطرائق والأساليب والتقانات التربوية الحديثة[٣]، وقد كان للباحث شرف المشاركة والمساهمة في ندوة النحو والصرف واجتماع خبراء تطوير أساليب تدريس اللغة العربية.

---

(١) د. بنت الشاطئ، لغتنا والحياة، دار المعارف المصرية، القاهرة، ١٩٧١، ص١٩١.

(٢) ندوة النحو والصرف، المنعقدة بدمشق ٢٧ـ٣٠/٨/١٩٩٤.

(٣) اجتماع خبراء تطوير أساليب تدريس طرائق اللغة العربية المنعقد بدمشق من ٢٥ـ٢٩/٣/١٩٩٦.

ويؤكد الدكتور حسام الخطيب من جديد حقيقة ضعف الطلاب بلغتهم القومية ويقول إننا، ومن خلال النظرة الموضوعية إلى الواقع المدرسي، وإلى مؤسساتنا التربوية نرى عجزا فادحا في مجال تعليم اللغة العربية، حتى لتبدو حصة (العربي) في المدارس مثل حصة اللغة الأجنبية، وهناك اتفاق بين المربين ومدرسي اللغة العربية على أن الطالب العربي، مع بعض الاختلاف من منطقة إلى منطقة، لا يعرف لغته القومية ولا يحسن استخدامها وينظر إليها نظرته إلى العبء والواجب المفروض، وذلك على الرغم من الجهود التربوية الكبيرة التي تبذل في مختلف مراحل التعليم، ومؤخرا في مؤسسات التعليم العالي من جامعات وغيرها، حيث أدخلت مقررات جامعية متكررة في تعليم اللغة العربية، وأثبتت في الأغلب عدم نجاعتها. ولو حسب عدد الساعات المخصصة لتعليم اللغة العربية في مستويات التعليم المختلفة لكان ينبغي أن يكون الحاصل التربوي مختلفا جدا[١].

إن هذه المشكلة ليست وليدة الظروف الحالية فحسب، وإنما جاءت كما ذكرنا من قبل نتيجة لتراكمات تعرضت لها الأمة العربية من استعمار وسياسة تتريك وفرنسة وما شابه ذلك، وبالرغم من الجهود المبذولة من الأقطار العربية، وإيمانا منها بحس المسؤولية، فقد أولت اللغة العربية مكانتها وعلى مختلف المستويات، فهي على سبيل المثال في القطر العربي السوري اللغة الرسمية في البلاد والجهات الرسمية ومراحل التعليم كلها حتى الجامعية منها، وعلى الرغم من هذه الرحلة الطويلة والجهود المبذولة، فإننا نجد تذمرا وشكوى من الجامعيين أنفسهم نحو لغتهم الأساسية نطقا ومحادثة وتعبيرا.

---

[١] د. حسام الخطيب، اللغة العربية إضاءات عصرية، مطبعة الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٩٥، ص١٧.

أجل، لقد آن الأوان لأن نخدم لغتنا ونحترمها ونتعرف إلى ما فيها من مزايا وإلى ما تحتاجه من تطوير. وإن اتساع الهوة بين اللغة وأهلها ليس في صالح التطور والتقدم، ولذا فلا مجال للتسامح، فمثلما لا يمكن أن يكون الرسام رساما إلا بإتقان استخدام الفرشاة واللون، ولا يكون النحات نحاتا إلا بإتقان استخدام الإزميل، ولا يكون الموسيقي موسيقيا إلا بإتقان النفخ أو العزف أو الضرب على الآلة المعنية، كذلك لا يمكن أن يكون الكاتب الصحفي أو الأدبي أو الفكري كاتبا إلا إذا امتلك ناصية اللغة وأتقن توظيفها للتعبير عن أغراضه[١].

إذا، لابد من تطوير لغة علمية عربية مشتركة واحدة، وعلى أعلى المستويات وأخص بالذكر المرحلة الجامعية، وألا نقع ثانية بما وقعنا به عندما قامت منظمة اليونسكو بوضع كتاب في الرياضيات الحديثة للوطن العربي بلغة أجنبية، فترجم هذا الكتاب مع الأسف إلى خمس لغات علمية عربية حتى الآن (فهناك الترجمة المصرية، والترجمة العراقية، والترجمة السورية، والترجمة الكويتية، وثم الترجمة الأردنية)[٢].

وتزداد المشكلة أهمية وعمقا إذا رأينا أنها نابعة من أهمية اللغة العربية ذاتها، وغني عن القول ما للغة العربية من أهمية بالغة على مختلف الصعد القومية والثقافية والاجتماعية والتربوية والنفسية وغير ذلك، ونظرا لضيق الحيز المخصص لنا في كتابة البحث العلمي، ولأننا بالأصل لسنا بصدد الحديث الموسع عن أهمية اللغة العربية التي أصبحت من المسلمات بعد مضي أكثر من خمسة عشر قرنا على وجودها، فإننا نمضي مع الدكتور حسام الخطيب قائلين: «إن إيماننا المطلق بعظمة اللغة العربية وغناها وتفوقها وعراقتها وأصالتها، بل وقدسيتها ينطلق من اعتقاد

---

[١] المرجع السابق، ص(١٧٧ـ١٧٨).

[٢] المرجع السابق، ص(١٢٩).

راسخ بأن اللغة العربية هي نحن، وهي ماضينا وحاضرنا ومستقبلنا وصورتنا وفكرنا، وهي لغة مجتمعنا وهويتنا وأصالتنا..»[1].

ومن أجل كل ذلك وغيره تطلع الباحث إلى دراسة علمية موضوعية جادة للوصول إلى تشخيص الصعوبات، واقتراح الحلول الملائمة لمعالجة المشكلات التي تقف في وجه طلاب المرحلة الجامعية، كي تصبح اللغة العربية وبحق لغة التعليم العالي في جامعاتنا وجامعات الوطن العربي كلها، وتحقق الأهداف المنشودة من تدريسها وعلى مختلف المستويات.

٣.أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

أولا ــ تشخيص الأسباب الكامنة وراء ظاهرة الضعف والتذمر والشكوى من تدريس اللغة العربية، وهل هذا يعود إلى:

ــ عدم وضوح الأهداف.

ــ عدم وضوح مفردات المنهاج المقرر.

ــ ضعف مستوى المرحلة ماقبل التعليم الجامعي.

ــ قلة ساعات تدريس المقرر.

ــ كثرة عدد الطلاب في قاعة التدريس.

ــ طبيعة الاختصاص.

ــ نقص تقنيات التعليم.

ــ سوء طرائق التدريس المستخدمة.

ــ قلة خبرة القائمين على التدريس وقلة كفايتهم.

---

[1] المرجع السابق، ص(١٠).

ــ توقيت التدريس في ساعة متأخرة من اليوم.

ــ سوء الامتحانات الجامعية.

ــ نقص المناشط الصفية واللاصفية.

ــ أسباب أخرى...

ثانيا ــ تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تعزيز مكانة اللغة العربية في نفوس أبنائنا الطلبة وتعالج المشكلة والأسباب الكامنة وراءها.

٤.الأسئلة التي يجيب عنها البحث:

يسعى هذا البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ــ هل أهداف تدريس اللغة العربية لغير المختصين واضحة في أذهان الطلاب الجامعيين؟

٢ــ هل مفردات المنهاج المقرر واضحة في أثناء التدريس؟

٣ــ هل مسؤولية الضعف في اللغة العربية تعود إلى المرحلة ما قبل الجامعية؟

٤ــ هل هناك شكوى من قلة ساعات تدريس المقرر؟

٥ــ هل هناك تذمر من كثرة الأعداد في قاعة المحاضرات؟

٦ ــ هل يعد الطلاب مقرر اللغة العربية لغير المختصين عبئا على اختصاصاتهم؟

٧ــ هل هناك نقص في تقنيات التعليم الحديثة؟

٨ــ هل تعد طريقة التدريس المستخدمة حاليا غير جذابة وغير مفيدة؟

٩ــ هل يرى الطلاب أن المدرسين القائمين على تدريس المقرر غير مؤهلين علميا وتربويا؟

١٠ــ هل يرى الطلاب أن توقيت الحصص غير ملائم؟

١١ـ هل هناك نقص في المناشط الصفية واللاصفية التي تخدم اللغة وتعزز فهمها نطقا وكتابة؟

١٢ـ هل تعد الامتحانات القائمة حاليا مسؤولة عن ردود الفعل والشكوى من مقرر اللغة العربية؟

١٣ـ هل هناك أسباب أخرى لم يرد ذكرها؟

١٤ ـ ما المقترحات الملائمة لمعالجة مشكلة ضعف الطلاب في اللغة العربية وتحقيق الأهداف المنشودة من تدريسها؟

٥.حدود البحث:

يقتصر البحث على:

١ ـ طلاب السنة الأخيرة (الرابعة أو الخامسة) في الكليات العلمية والإنسانية بجامعة دمشق ممن يدرسون مقرر اللغة العربية لغير المختصين.

٢ ـ طلاب دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية من حملة الإجازات الجامعة (ماعدا الإجازة باللغة العربية).

٣ ـ أعضاء الهيئة التدريسية والمدرسين القائمين على تدريس مقرر اللغة العربية في كليات جامعة دمشق وأقسامها.

ومن المؤمل أن ينتهي هذا البحث خلال السنة الدراسية ١٩٩٧ـ١٩٩٨.

٦. منهج البحث وأدواته وإجراءاته:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، ولذلك سيقوم الباحث بتصميم استبانتين، الأولى توجه إلى الطلاب، والثانية توجه إلى أعضاء الهيئة التدريسية والمدرسين القائمين على تدريس مقرر اللغة العربية لغير المختصين.

كما يعتمد على المعالجات الإحصائية في دراسة النتائج وتحليلها وتفسيرها.

وفي ضوء النتائج لابد من تقديم الاقتراحات الملائمة للنهوض بهذا المقرر، منطلقين من شعار تربوي يقول: «إذا أخطأ الطالب يلام المعلم»، ولهذا فإن أي رفض من الطلبة أو تذمر أو شكوى يدعونا للبحث عن الأسباب، لهذا وانطلاقا من حس المسؤولية القومية، فإننا جميعا نتحمل قسطا كبيرا من ذلك، ولابد من وضع اليد على الداء كي يسهل العلاج ويتحقق الشفاء...

ومن أجل تحقيق أهداف البحث فقد تم عمل مايلي:

١ــ إعداد استبانتين[١] تحددت أبعادهما الرئيسية وفقا لأسئلة البحث.

٢ــ تم معرفة الصدق الظاهري للاستبانتين من خلال تحكيم بعض الزملاء في قسم المناهج وأصول التدريس وقسم أصول التربية وقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة دمشق. وقد أخذت ملاحظاتهم كلها عند إخراج الاستبانتين بصورتهما النهائية.

٣ــ تم معرفة ثبات الاستبانتين من خلال إعادة تطبيقهما ثانية على العينة التجريبية وإعطاء النتائج المتماثلة في كلتا المرتين. بالإضافة إلى قيام الباحث بإجراء بعض المقابلات الشخصية مع عدد من المربين للوقوف وجها لوجه عند آرائهم ومقترحاتهم.

---

[١] انظر الملحق.

٧.عينة البحث:

شملت عينة البحث مايلي:

١ ـ طلاب السنة الأخيرة (الرابعة أو الخامسة) بكليات جامعة دمشق وأقسامها العلمية والإنسانية (ماعدا قسم اللغة العربية)، حيث تم توزيع /١٠٠٠/ استبانة وكانت نسبة الاستجابة /٩٢,٧%/ ونسبة العينة إلى المجتمع الأصلي بحدود ١٠%.

٢ ـ طلاب دبلوم التأهيل التربوي الذين تخرجوا حديثا في مختلف الاختصاصات العلمية والإنسانية (ماعدا قسم اللغة العربية)، حيث تم توزيع /١٠٠/ استبانة، وكانت نسبة الاستجابة ٨٦%، ونسبة العينة إلى المجتمع الأصلي ٢٢%.

٣ ـ مدرسي مقرر اللغة العربية لغير المختصين في كليات جامعة دمشق وأقسامها، حيث تم توزيع /٤٨/ استبانة، كانت نسبة الاستجابة ٨١,٢٥%، ونسبة العينة إلى المجتمع الأصلي ١٠٠%.

٨.التعريفات الإجرائية للبحث:

ـ **اللغة العربية لغير المختصين:** هي المادة المقررة بموجب المرسوم التشريعي رقم /٧٥٩/ تاريخ ١٩٨٣/٩/١٠ على طلاب الجامعة والمعاهد في القطر العربي السوري جميعهم ما عدا قسم اللغة العربية، ولها أهدافها ومناهجها التي تشمل السنوات الدراسية جميعها (ما عدا السنة السادسة في الطب البشري).

ـ **طلاب مقرر اللغة العربية لغير المختصين:** هم الطلاب من حملة الشهادة الثانوية العامة بفرعيها العلمي والأدبي، والمسجلون في مختلف الاختصاصات الجامعية العلمية والإنسانية جميعها ـ ما عدا قسم اللغة العربية ـ الذين يدرسون المقرر على مدار فصلي العام الدراسي، ويتقدمون لامتحان المقرر مرة واحدة في نهاية الفصل الثاني من السنة الدراسية.

ــ **طلاب دبلوم التأهيل التربوي:** هم الطلاب الذين يحملون الإجازات الجامعية في مختلف الاختصاصات العلمية والإنسانية (ماعدا اللغة العربية) والمقبولون للحصول على شهادة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق.

ــ **مدرسو مقرر اللغة العربية لغير المختصين:** هم المدرسون القائمون على تدريس مقرر اللغة العربية لغير المختصين في كليات جامعة دمشق وأقسامها ومعاهدها من حملة الدكتوراه أو الماجستير بالإضافة إلى الإجازة في اللغة العربية، وذلك بتكليف مباشر من قسم اللغة العربية في كلية الآداب بجامعة دمشق.

ثانيا: الدراسات السابقة المتعلقة بالبحث:

ثمة جهود متعددة في مضمار تدريس اللغة العربية، سواء أكانت محلية أم عربية، وكلها نابعة من الاهتمام المتزايد باللغة القومية، وهذا بحد ذاته لم يكن مقتصرا على لغتنا العربية فحسب، وإنما شمل اللغات العالمية، ففي ظل الثورة الروسية على سبيل المثال اتخذ «لينين» قرارا ينص على ضرورة إتقان لغة الشعب من المسؤولين كافة[1] ورفع الزعيم الفيتنامي «هوشي مينه» سلاح الشعور بالكبرياء ضد الأعداء عندما قال «لا انتصار لنا على العدو إلا بالعودة إلى لغتنا وثقافتنا القومية» وأوصى الفيتناميين جميعهم بقوله «حافظوا على صفاء اللغة الفيتنامية كما تحافظون على صفاء عيونكم، تجنبوا أن تستعملوا كلمة أجنبية في مكان بإمكانكم أن تستعملوا فيه كلمة فيتنامية[2]»، وفي ألمانيا يصل اعتزاز الشعب الألماني بلغته القومية إلى حد رفع الشعار الذي أصدرته صحيفة «دي فيلت» الألمانية في ٢٢/نيسان/ عام ١٩٦٨: «لا شهادة ثانوية مع ضعف في اللغة الألمانية»[3]، وأما

(١-٣) د. محمود أحمد السيد، أهداف تدريس اللغة العربية لغير المختصين، ندوة المعلمين بدمشق ٥ــ٧ آذار/ ١٩٨٨، (ص٣ ــ ٩).

في أمريكا فقد تم وضع شرط أساسي للطلبة الأمريكيين الراغبين في دخول الجامعات الأمريكية يتضمن اختبارا لغويا على الطالب أن يجتازه لمعرفة مدى تمكنه من اللغة الأم إذا أراد الدخول إلى الجامعة فمن كان قاصرا، ونادرا ما يكون القصور، حيل بينه وبين الدخول إلى الجامعة(٤)، وفي بريطانيا أوصى المجلس القومي لمدرسي اللغة الإنكليزية أنه يجب على كل مدرس أن يعد نفسه لتدريس اللغة الأم، ولو كان مدرسا للتاريخ أو الكيمياء أو الفيزياء أو الاجتماع أو غير ذلك من فروع المعرفة(٥).

وأما على الصعيد العربي فإننا لسنا في معرض الحديث عن الدراسات والبحوث العلمية التي شملت فروع اللغة العربية نحوا وصرفا وأدبا وكتابة ومحادثة وغير ذلك، لأنها أكثر من أن تحصى أولا، ولأنها ليست منصبة بصورة مباشرة على محور بحثنا، تدريس اللغة العربية لغير المختصين ثانيا، ويكفي في هذا المجال أن نشير إلى طبيعة هذه الجهود المخلصة والمتواصلة والتي لم تنقطع منذ القديم حتى يومنا هذا، فمنذ أيام المؤتمر الثقافي العربي الأول الذي عقد في القاهرة عام ١٩٤٨ كانت الدعوة صريحة لاعتماد العربية الفصيحة في التعليم، وتطور ذلك بتبلور الإجماع على اللغة العربية الفصحى في المؤتمر الثقافي العربي الثالث الذي عقد بالإسكندرية في الفترة ما بين ٨/٢٢ وحتى ١٩٥٠/٩/٣ وكان الدكتور طه حسين رئيسا للمؤتمر آنذاك، حيث جاء في التوصيات ما يلي: «العمل على تحقيق الوحدة اللغوية في المجتمع العربي حتى تكون لغته الفصحى لا لغة التعليم والكتب فحسب، ولكن لغة الحياة والعمل على أن تكون لغة الدراسة في جميع المعاهد والجامعات العربية»(٦). وتتالت المؤتمرات وتعددت الندوات وكلها انصبت على اعتماد اللغة العربية الفصيحة، ومعالجة مشكلاتها في التعليم وكان من بين هذه الندوات، ندوة مشكلات التعليم الجامعي في البلاد العربية التي انعقدت في بنغازي عام ١٩٦١ وأوصت بأن «التعريب وتدريس العلوم باللغة العربية ضرورة علمية علاوة على أنه ضرورة قومية»(٧)، وكذلك نص مؤتمر تعريب التعليم الجامعي

الذي عقد في بغداد عام ١٩٧٨، ومؤتمر اتحاد الجامعات العربية الذي عقد في دمشق عام ١٩٨٢، بالإضافة إلى مقررات مجامع اللغة العربية ومؤتمراتها، ومنها المؤتمر الذي عقد في دمشق عام ١٩٥٦ والذي أوصى «باتخاذ الوسائل لتكون اللغة العربية لغة التدريس في الجامعات»[٨]. هذا بالإضافة إلى جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وخاصة فيما يتعلق بتعزيز مكانة اللغة العربية في مناهجنا وحياتنا اليومية، وجهود التعريب في الوطن العربي، وقد جاء في التوصيات الناتجة عن دراسة مسحية ميدانية شملت الوطن العربي[*] ما يلي:

«أن يتضمن دستور كل دولة من الدول العربية نصاً بشأن اعتماد اللغة العربية لغة رسمية في مختلف مجالات النشاط الذهني والعملي وتعزيز تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بتعريب التعليم الابتدائي بكامله والاهتمام برفع المستوى اللغوي للمعلمين ودعوتهم إلى استعمالها الدائم في الصف، وتعزيز دور مجامع اللغة العربية واتحاد هذه المجامع في وضع المصطلح وتصويب الأساليب اللغوية، وتوجيه مكتب تنسيق

(٤-٥) د. محمود أحمد السيد، في قضايا اللغة التربوية، الكويت، وكالة المطبوعات، دار القلم، بيروت، ط١، ١٩٧٨، (ص١٥).

(٦-٨) د. حسام الخطيب، اللغة العربية إضاءات عصرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٥، (ص٨٨ــ٩١).

(*) كان للباحث شرف المشاركة بالإجراءات التطبيقية المتعلقة بالقطر العربي السوري بالاشتراك مع د. سام عمار ١٩٩٥ ــ ١٩٩٦.

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التعريب في الوطن العربي واقعه ومستقبله، إعداد د. سام عمار وشحادة الخوري، تونس ١٩٩٦، (ص٩٦ــ١٠٠).

(٢) مقدمة المؤلفين في مناهج اللغة العربية لغير المختصين.

(٣) خيري حما، دراسة تقويمية لتعليم اللغة العربية لغير المختصين في السنة الأولى في كليتي الآداب والعلوم بجامعة دمشق، رسالة ماجستير، كلية التربية، ١٩٨٥/١٩٨٦.

التعريب بالرباط لوضع خطة عمل طموح تلبي احتياجات التعريب الجامعي، العلمي والأدبي..»[١].

وأما على الصعيد المحلي في القطر العربي السوري فقد أصدر السيد الرئيس حافظ الأسد رئيس الجمهورية العربية السورية المرسوم الجمهوري رقم / ٧٥٩/ تاريخ ١٩٨٣/٩/١٠ الذي نص على تدريس اللغة العربية في المرحلة الجامعية الأولى في سنوات الدراسة الجامعية وفي الكليات والمعاهد جميعها، والمتضمن بالنهاية أنه لا حصول على شهادة جامعية إلا بالنجاح في مقرر اللغة العربية «والذي هدف بالأصل إلى هدف أكبر من النجاح والحصول على الشهادة ألا وهو مساعدة الطالب الجامعي على تقوية ملكته اللغوية وزيادة ألفته مع النصوص العربية وحفزه على اعتماد اللغة العربية في تفكيره وتعبيره»[٢].

وفي عام ١٩٨٨ وجه السيد الرئيس رسالة للمعلمين في عيدهم تضمنت الاعتزاز باللغة العربية وضرورة أن تظل في مكانتها وقوتها وفصاحتها على لسان كل معلم وكل طالب وكل محب لأمته.. وفي العام ذاته عقدت ندوة خاصة بتدريس اللغة العربية لغير المختصين في مبنى نقابة المعلمين في الفترة ما بين ٥ ـ ٧ آذار ١٩٨٨ عرض فيها عدد من الباحثين والخبراء والمهتمين بشؤون اللغة العربية أوراق عمل تناولت (الأهداف والمناهج والكتاب والطرائق وإعداد مدرس اللغة العربية والامتحانات) وأوصت بضرورة النهوض بتدريس اللغة العربية لغير المختصين، والأخذ بيد الطلبة الجامعيين لإتقان لغتهم القومية. وفي عام ١٩٩٤ عقد في رحاب جامعة دمشق في كلية الآداب (ندوة النحو والصرف) بدعوة من المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية في سورية وقد هدفت إلى معالجة تدني مستوى طلاب قسم اللغة العربية في مادة النحو والصرف، وخرجت الندوة بمجموعة من التوصيات أكدت أهمية اللغة العربية نطقاً وكتابة وطريقة وأسلوباً، ودعت إلى ضرورة تقوية الروابط بين الطالب ولغته القومية عن طريق إعادة النظر بالمناهج والأساليب والتقانات التربوية

والطرائق المستخدمة في التدريس، سواء أكان ذلك في التعليم الجامعي أم ما قبل الجامعي. وفي عام ١٩٩٦ عقد اجتماع خبراء تطوير أساليب تدريس اللغة العربية في دمشق بدعوة من المنظمة الإسلامية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وعلى مدى أسبوع كامل من شهر آذار تمت مناقشة التقارير المقدمة حيث أكد الخبراء أهمية النهوض بتدريس اللغة العربية عربياً وعالمياً بدءاً من مرحلة التعليم الأساسي وحتى نهاية التعليم الجامعي وفق أحدث الطرائق والأساليب والتقانات التربوية الحديثة.

ولقد جرت دراستان ــ بحدود علم الباحث ــ في القطر العربي السوري في ميدان اللغة العربية لغير المختصين تتعلقان مباشرة في بحثنا.

الأولى: منهما كانت منذ أكثر من عشر سنوات (١٩٨٥ــ١٩٨٦) قدمت لنيل درجة الماجستير في التربية، وكانت مقتصرة على طلاب السنة الأولى في كليتي الآداب والعلوم بجامعة دمشق، وهي للسيد خيري حما بعنوان[٣]: **«دراسة تقويمية لتعليم اللغة العربية لغير المختصين في السنة الأولى في كليتي الآداب والعلوم بجامعة دمشق»**.

والثانية: كانت في عام (١٩٩٥/١٩٩٦) قام بها الباحث الدكتور أحمد كنعان واقتصرت على طلاب السنة الرابعة (تربية وعلم نفس) في كلية التربية بجامعة دمشق بعنوان[١]: **«تدريس اللغة العربية لغير المختصين واقعاً وطموحاً»**

التعليق على الدراستين السابقتين:

الدراسة الأولى هي الدراسة الوحيدة التي عثر عليها الباحث والتي لها علاقة مباشرة بالبحث، والتي أكدت حقيقة وجود ضعف لدى الطلبة قبل دخولهم الجامعة واستمرار هذا الضعف في الجامعة، مما يجعلها تشكل أرضية جيدة للبحث الذي نقوم به. وتعد هذه الدراسة اللبنة الأولى في مجال البحث، بيد أنها لا تعطي انطباعا

---

(١) د. أحمد كنعان، تدريس اللغة لغير المختصين واقعاً وطموحاً، دراسة ميدانية في كلية التربية بجامعة دمشق، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الثالث والثلاثون. كانون الثاني. ١٩٩٨.

حقيقياً عن واقع اللغة العربية في الجامعة لأن الطالب مازال أكثر التصاقا في المرحلة ما قبل الجامعة ولما يمض عليه إلا فترة زمنية قصيرة في الجامعة، وربما لم يتح له بعد الاطلاع الكافي على مناهج اللغة العربية المقررة ولم يتعمق بها، وهذا ما حاول الباحث تداركه عندما أخذ طلاب السنوات الأخيرة أولاً ووسع الشريحة لتشمل أكبر عدد ممكن من طلبة الجامعة بمختلف كلياتها وأقسامها ولم يقتصرها على كليتي الآداب والعلوم فقط.

وجاءت الدراسة الثانية بعد عشر سنوات من الدراسة الأولى، لتؤكد من جديد حقيقة ضعف الطلاب في اللغة العربية قبل المرحلة الجامعية واستمرار هذا الضعف بعد دراسة لمقرر اللغة العربية دامت ثلاث سنوات جامعية وهي مؤشر واضح على ضرورة القيام من جديد بدراسة شاملة على مستوى الجامعة بكلياتها العلمية والإنسانية كلها لتكون الدراسة أكثر دقة وموضوعية بغية الوقوف عند المشكلات واقتراح العلاج المناسب لها.

ثالثاً: الخطوات الإجرائية المنهجية للبحث وأدواته:

١ــ بناء استبانتي الطلاب والمدرسين:

لمّا كانت الاستبانة أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي وهي مستعملة على نطاق واسع للحصول على الحقائق والتوصل إلى الوقائع وتعرف الظروف والأحوال، ودراسة المواقف والاتجاهات والآراء[1]، ولمّا كان موضوع البحث يدور حول معرفة آراء كلٍّ من الطلاب والمربين في تدريس اللغة العربية لغير المختصين، والوقوف عند المشكلات التي يعانيها المدرسون والطلاب معاً والبحث عن الحلول التي تسهم في تطوير تدريس المادة وتقريبها إلى نفوس أبنائنا الطلبة، فقد رأى الباحث ضرورة بناء

[1] د. فاخر عاقل، أسس البحث العلمي، دار العلم للملايين ط٣ /١٩٧٩/ ص٢٢٥.

استبانتين الأولى خاصة بالطلاب الذين يدرسون مقرر اللغة العربية لغير المختصين، والثانية خاصة بمدرسي هذا المقرر.

٢ـ هدف الاستبانتين:

توجهت الاستبانة الأولى إلى الطلاب لأنهم المقصودون بالبحث أولا، إذ يتم من خلالهم تعرف المشكلات والبحث عن الحلول، ولهذا فقد هدفت الاستبانة الموجهة إليهم إلى معرفة هذه المشكلات سواء ما كان منها يتعلق بالمنهاج أم الأهداف أم الطرائق المستخدمة في التدريس أم الامتحانات أم غير ذلك، بالإضافة إلى اقتراح الحلول الملائمة لتذليل هذه المشكلات وتطوير تدريس مقرر اللغة العربية لغير المختصين وجعله مرغوبا فيه من قبل الطلاب جميعهم وبمختلف مستوياتهم العلمية.

كما توجهت الاستبانة الثانية إلى المربين الذين هم الأقدر على تشخيص الضعف ومعالجته، ولهذا فقد هدفت الاستبانة الموجهة إليهم إلى الوقوف عند آرائهم والعمل بمقترحاتهم بغية تذليل الصعوبات، واقتراح الحلول الناجعة للمشكلات، وتطوير تدريس مقرر اللغة العربية في الجامعة بغية تحقيق الأهداف المنشودة.

٣ـ خطوات بناء الاستبانة:

لبناء الاستبانة خطوات لابد من اتباعها وهي تتطلب الاطلاع على أدبيات الاختصاص(*) وجمع المعلومات العامة المتعلقة بالبحث، ولهذا فقد قام الباحث بإعداد الاستبانتين التجريبيتين أولا وإعداد الاستبانتين بصورتهما النهائية ثانيا.

وهذا يتطلب:

(*) تم الإطلاع على المناهج المقررة لتدريس اللغة العربية لغير المختصين في كليات جامعة دمشق وأقسامها والمتضمنة في ستة عشر كتابا، وقد شملت السنوات الدراسية جميعها ماعدا السنة السادسة في الطب البشري (انظر مراجع البحث الخاصة باللغة العربية لغير المختصين بنوعيها المشترك والاختصاصي).

١ ـ صوغ أسئلة الاستبانتين حيث بلغت استبانة الطلاب /٢٥/ سؤالا واستبانة المدرسين /٣٢/ سؤالا، تضمنتا أسئلة مقيدة تطلبت الإجابة المحددة بوضع إشارة(×) أمام الإجابة الموافقة لرأي الطالب، وأسئلة مفتوحة يترك للطالب حرية الكتابة فيها كيفما شاء. وأسئلة مفتوحة مقيدة حيث يعلل الطالب الإجابة التي اختارها.

هذا بالإضافة إلى المعلومات العامة التي تضمنت المعلومات العامة عن الطالب والمدرس ومقرر اللغة العربية الذي يدرسه.

٢ ـ عرض الاستبانة على عدد من المحكمين في كليتي التربية والآداب /قسم اللغة العربية/ وقد وافق المحكمون على صوغ أسئلتها وأعرب معظمهم عن كفايتها. وقد تم إجراء التعديلات المناسبة وفق مجمل الآراء المقترحة التي كانت في معظمها جادة وبناءة.

٤ـ التجربة الاستطلاعية:

١ ـ استبانة الطلاب:

قام الباحث باختيار فئة من طلاب السنة الرابعة (تربية) في كلية التربية تضم /٤٠/ طالبا. وتم تطبيق الاستبانة عليهم من قبل الباحث بالذات، واستغرق الوقت ساعة درسية تقريبا، وقد تمت الإجابة عن الأسئلة والاستفسارات المطروحة من قبلهم. وتبين أن معظم الأسئلة تركزت حول البنود التي تضم الأسئلة المفتوحة التي تتطلب إبداء الرأي أو تقديم الاقتراحات والحلول التي يرونها ملائمة لحل المشكلات المطروحة في البحث.

وأخيرا تم صوغ الاستبانة بصورتها النهائية، وقد قسمت إلى قسمين: الأول تعلق بالمعلومات العامة، والثاني ضم أسئلة الاستبانة سواء المقيدة منها أم المفتوحة، وقد

بلغت في مجملها /٢٥/ سؤالاً، انتهت بسؤال مفتوح يتيح الفرصة للطالب للمشاركة في تقديم الاقتراحات التي يرى أنها مفيدة وناجعة في حل المشكلة جذريا.

٢ ــ استبانة المدرسين:

وأما بالنسبة لاستبانة المدرسين فقد تمَّ اختيار خمسة أعضاء هيئة تدريسية ممن يدرسون مقرر اللغة العربية لغير المختصين، وتم تطبيق الاستبانة عليهم وجمع ملاحظاتهم التي تركزت في معظمها حول بنود المشكلات والأسئلة المفتوحة، وقد تمّ نتيجة جمع الملاحظات والمناقشة المباشرة معهم توسيع الأسئلة وتحديدها في إطارها النهائي حيث بلغت/ ٣٢/ سؤالاً مقيداً ومفتوحاً، بالإضافة إلى المعلومات العامة المقدمة في بداية الاستبانة.

٥ــ تطبيق الاستبانتين:

بعد أن أصبحت الاستبانتان جاهزتين للتطبيق لابدّ من القيام بما يلي:

١ ــ تحديد المجتمع الأصلي.

٢ ــ اختيار العينة الممثلة للمجتمع الأصلي.

٣ ــ تطبيق الاستبانة على العينة المختارة.

لمّا كان الهدف الذي يسعى إليه الباحث في هذا المجال هو الحصول على عينة ممثلة تمثيلاً صحيحاً لمجتمعها الأصلي[1] فإنه لابدَّ من تحديد المجتمع الأصلي للاستبانتين على النحو الآتي:

١) **المجتمع الأصلي** في استبانة الطلاب يقسم إلى قسمين، الأول: طلبة السنة الأخيرة سواء أكانت الرابعة في الكليات ذات نظام الأربع سنوات أم الخامسة في الكليات ذات نظام الخمس أو الست سنوات الذين يدرسون في جامعة دمشق بكلياتها

---

[1] د. ناظم حيدر الوسيط في الإحصاء التطبيقي، المطبعة العلمية بدمشق ١٩٧٤/٧٣ ص٦.

العلمية والإنسانية كلها (ما عدا طلبة قسم اللغة العربية) للعام الدراسي ١٩٩٦/١٩٩٧ وقد بلغ عدد اختصاصاتهم/٢١/ اختصاصاً.

أما القسم الثاني فيضم طلبة دبلوم التأهيل التربوي الذين يحملون الإجازات الجامعية ويحق لهم الالتحاق بدبلوم التأهيل التربوي وممن درسوا مقرر اللغة العربية لغير المختصين وتخرجوا حديثاً، ويشكلون في مجملهم خمسة عشر اختصاصا علميا وإنسانياً وقد بلغ عدد الطلاب المسجلين /١٤٠٠/ طالباً. وأما الذين داوموا منهم في الزمر العملية بصورة فعلية فقد بلغوا /٦٤٧/ طالبا وطالبة منهم /١١٩/ طالبا وطالبة في اختصاص اللغة العربية والباقي /٤٢٨/ طالبا وطالبة موزعين على الاختصاصات الباقية جميعها.

أما المجتمع الأصلي في استبانة المربين فقد شمل أعضاء الهيئة التدريسية كافة والمدرسين الذين يقومون بصورة فعلية في تدريس مقرر اللغة العربية وقد بلغ عددهم /٤٨/ ثمانية وأربعين مدرساً ومدرسة موزعين على كليات جامعة دمشق وأقسامها العلمية والإنسانية جميعها (ماعدا قسم اللغة العربية).

٢) اختيار العينة الممثلة للمجتمع الأصلي:

آ ـ رأى الباحث أن يكون اختيار مفردات العينة من الطلاب بالطريقة العشوائية وذلك بعد أن تبين له أن عدد الطلاب المداومين في السنوات الأخيرة في كل قسم من الأقسام لايتجاوز وسطياً /٤٠٠/ طالب ماعدا كليتي الحقوق والشريعة ولذلك فقد هيأ لكل اختصاص /٤٠/ استبانة أي بنسبة ١٠% وخصص /١٠٠/ استبانة لكلية الشريعة و ١٤٠ استبانة لكلية الحقوق.

وقد شملت عينة البحث واحدا وعشرين اختصاصا هي:

١ـ الطب البشري.	٨ـ الهندسة الزراعية.	١٥ـ اللغة الإنكليزية.
٢ـ طب الأسنان.	٩ـ الرياضيات.	١٦ـ اللغة الفرنسية.
٣ـ الصيدلية.	١٠ـ العلوم.	١٧ـ التاريخ.
٤ـ الهندسة المدنية.	١١ـ الاقتصاد.	١٨ـ الجغرافيا.
٥ـ الهندسة المعمارية.	١٢ـ الفيزياء والكيمياء	١٩ـ علم الاجتماع والفلسفة.
٦ـ الحقوق.	١٣ـ العلوم السياسية.	٢٠ـ الفنون الجميلة.
٧ـ الهندسة الميكانيكية والكهربائية.	١٤ـ الشريعة	٢١ـ التربية وعلم النفس.

وقد بلغ مجموع الاستبانات الموزعة عليهم /١٠٠٠/ استبانة والذي أعيد منها وكان صالحا هو /٩٢٧/ استبانة وذلك على الرغم من قيام الباحث بالتطبيق المباشر وجمع الاستبانات بعد ملئها. أي بنسبة ٩٢,٧% وهي نسبة عالية ومقبولة.

وأما طلبة دبلوم التأهيل التربوي من حملة الإجازة فقد بلغ عددهم /٤٢٨/ طالبا وطالبة موزعين على خمسة عشر اختصاصا وهي الاختصاصات السابقة جميعها ما عدا الاختصاصات الستة الأولى. وقد بلغ مجموع الاستبانات الموزعة عليهم بالطريقة العشوائية /١٠٠/ استبانة والذي أعيد منها وكان صالحا هو (٨٦) استبانة أي بنسبة ٢٢% من المجتمع الأصلي ونسبة ٨٦% للاستبانات الصالحة هي أيضا نسبة عالية ومقبولة.

ب ـ ورأى الباحث أيضا أن يكون عدد أفراد عينة التربويين هو عدد أفراد المجتمع الأصلي جميعهم والبالغ /٤٨/ مدرسا ومدرسة، وقد تم توزيع الاستبانات عليهم جميعا، وكان عدد الاستبانات التي أعيدت /٣٩/ استبانة أي بنسبة ٨١,٢٥% وهي نسبة عالية ومقبولة أيضا.

رابعا ـ نظرة تحليلية لنتائج البحث وتشمل:

١ ـ استبانة الطلاب. ٢ ـ استبانة المدرسين. ٣ ـ المقابلات.

يعرض الباحث فيما يلي النتائج التي انتهى إليها من جراء تطبيق استبانتي الطلاب والمربين أعضاء الهيئة التدريسية.

أولا: نتائج استبانة الطلاب:

من خلال إلقاء نظرة على الجدول رقم /١/ يتبين لنا آراء الطلاب في الأسئلة الموجهة إليهم والمحددة (بنعم أو لا أو إلى حد ما). وذلك من خلال النسب المئوية المحددة في كل حقل من هذه الحقول الثلاثة.

الجدول /١/ يبين نتائج استبانة الطلاب

الأسئلة	نعم	لا	إلى حد ما
١- هل ترى أن مقرر اللغة العربية عبء على اختصاصك الجامعي؟	%٢٠	%٦٤	%١٤
٢- هل ترى أن محتوى المنهاج لا يناسب المرحلة الجامعية؟	%٣٥	%٤٢	%٢٢
٣- هل ترى أن ما جاء في المنهاج غير كاف؟	%٣٥	%٤٢	%١٨
٤- هل ترى أن ما جاء في المنهاج مكرر سابقا؟	%٦٤	%١٧	%١٣
٥- هل ترى أن ما جاء في المنهاج مفيد في تعلمك اللغة العربية؟	%٥٢	%٢٣	%٢٠
٦- هل ترى أن طريقة عرض محتوى المنهاج غير مناسبة؟	%٤٠	%٣٢	%١٩
٧- هل ترى الإلزام بالدوام في مقرر اللغة العربية ضروريا؟	%٣٤	%٥١	%١٣
٨- هل ترى ضرورة وجود حلقة بحث لمادة اللغة العربية؟	%٦٦	%٢٧	%٣
٩- هل ترى ضرورة توزيع الدرجات المائة بين الشفهي والكتابي؟	%٤٩	%٤٠	%٥
١٠- هل ترى ضرورة تحدث المدرسين جميعا في المقررات الأخرى باللغة العربية الفصحى؟	%٥٧	%٢٥	%١٦
١١- هل ترى أن يكون مقرر اللغة العربية اختياريا؟	%٣٣	%٥٨	%٣
١٢- هل أنت بشكل عام راض عن مقرر اللغة العربية؟	%٤٣	%٢٣	%٢٨
١٣- هل ترى ضرورة أن تكون أسئلة اللغة العربية لغير المختصين موحدة بين كليات الجامعة جميعها؟	%٤٩	%٣٩	%٨
١٤ـ١٥- هل ترى ضرورة أن يكون تصحيح أسئلة اللغة العربية لغير المختصين مركزيا كما في الشهادة الثانوية العامة؟	%٥٢	%٣٧	%٧
١٦- هل تشكو من ضعف في مادة اللغة العربية؟	%٤٦	%٣٦	%١٠

متابعة الجدول رقم (١)

الأسئلة	نعم	لا	إلى حد ما
١٧- إذا كنت تشكو من الضعف، فهل السبب يعود إلى:			
١ - ضعفك في المرحلة ما قبل الجامعة (الثانوية).	%٥٦	%٣٦	%٨
٢ - عدم وضوح أهداف تدريس اللغة لغير المختصين في الجامعة؟	%٦٠	%٢٠	%١٦
٣ - عدم وضوح محتوى المنهاج المقرر لغير المختصين في الجامعة؟	%٤٨	%٣٤	%١٦
٤ - قلة عدد ساعات المقرر	%٢٢	%٧٢	%٦
٥ - كثرة عدد الطلاب في قاعة التدريس.	%٣٤	%٤٤	%١٠
٦ - البعد عن الاختصاص الأصلي	%٦٦	%٢٢	%١٢
٧ - طرائق التدريس المستخدمة تقليدية.	%٨٠	%١٢	%٨
٨ - نقص تقنيات التعليم الحديثة.	%٧٨	%١٢	%١٠
٩ - قلة خبرة وكفاية القائمين على التدريس التربوية واللغوية.	%٥٠	%٣٤	%١٦
١٠ - توقيت التدريس في ساعة متأخرة من اليوم.	%٧٤	%٢٠	%٦
١١ - الامتحانات الجامعية تقليدية	%٧٢	%١٤	%١٤
١٢ - نقص المناشط اللغوية الصفية واللاصفية.	%٦٠	%٢٢	%١٨
١٣ - أسباب أخرى يمكن ذكرها ولم ترد فيما سبق:			
١٨- برأيك ما السبيل لمعالجة ضعفك في اللغة العربية؟			
١٩- برأيك كيف يمكن أن تجعل مقرر اللغة العربية محببا لديك؟			
٢٠ - جاء في مقدمة المنهاج المقرر أن الغرض من تدريس اللغة العربية لغير المختصين في النهاية هو: (مساعدة الطالب الجامعي على تقوية ملكته اللغوية وزيادة ألفته مع النصوص العربية، وحفزه على اعتماد اللغة في تفكيره وتعبيره).	نعم	لا	إلى حد ما
٢١ ـ هل تعتقد أن أهداف تدريس اللغة العربية لغير المختصين قد تحققت؟	%١٤	%٣٤	%٢٩

أما بالنسبة للأسئلة المفتوحة فقد كانت إجابات الطلاب على النحو الآتي:

ذكر الطلاب في معرض الإجابة عن السؤال رقم /١٣/ عددا أسباب أخرى يمكن ذكرها ولم ترد فيما سبق، وكان من بين هذه الأسباب ما يأتي:

ـ عدم اهتمام مدرسي المقررات الأخرى باللغة العربية، وعدم تشجيعهم الطلاب للاهتمام بها.

ـ قلة اهتمام الطالب باللغة العربية وإهمالها وعدم الرجوع إليها إلا في فترة الامتحانات التي تأتي مرة واحدة في آخر العام الدراسي.

ـ قلة ساعات المطالعة بحجة كثرة المواد وضيق الوقت.

ـ زيادة التركيز على المواد الاختصاصية على حساب المواد الثانوية بنظر الطلاب كاللغات والثقافة.

ـ عدم قدرة الطالب الجامعي على تلافي الضعف في المرحلة ما قبل الجامعية مما يزيد معاناته من اللغة العربية في الجامعة.

وأما عن كيفية المعالجة فقد تم طرح السؤال التالي الذي يحقق بالنتيجة الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

١٨ـ برأيك ما السبيل لمعالجة ضعفك في اللغة العربية؟ جاءت إجابات الطلاب متعددة نلخصها بالنقاط التالية:

ـ إقامة دورات تدريبية ترميمية للطلاب الضعاف في اللغة العربية في الجامعة.

ـ تخصيص وقت للمحادثة والمناقشة مع مدرسي اللغة العربية.

ـ تنمية حب المطالعة والتعلم الذاتي لدى الطالب الجامعي.

ـ ربط اللغة العربية بتخصص الطالب وبحياته الوظيفية.

ـ إيجاد المدرسين الأكفاء المهتمين باللغة العربية والراغبين في التدريس الجامعي.

ـ اعتماد المراجع الملائمة للغة العربية التي تساعد الطالب الضعيف على تلافي ضعفه.

ـ توفير التقانات الحديثة، والطرائق التربوية التي ترغب الطلاب في حضور الدروس.

ـ زيادة المناشط اللغوية وتكليف الطلاب حلقات بحث أو أنشطة تعزز تعلمهم في اللغة العربية.

ـ تدرج المعلومات في المناهج المقررة وتوزيعها على السنوات الجامعية الأربع.

ـ عدم السماح للطلاب في التحدث إلا باللغة العربية وكذلك أعضاء الهيئة التدريسية في أثناء المحاضرات والأنشطة المختلفة.

ـ زيادة عدد الساعات إلى أربع ساعات أسبوعية لمقرر اللغة العربية لغير المختصين وتوزيعها بين النظري والتطبيقي والأنشطة المتنوعة الصفية واللاصفية.

ـ الإفادة من الإعلام والتشجيع على إقامة ندوات اختصاصية لمعالجة الضعف في اللغة العربية.

ـ ومن أجل متابعة المعالجة، طرح السؤال التالي المعزز للسؤال الثامن عشر السابق:

١٩ـ برأيك كيف يمكن أن تجعل مقرر اللغة العربية محببا لديك؟ جاءت الإجابات متنوعة، منها مايلي:

ـ تحدث مدرسي المقررات الجامعية جميعهم باللغة العربية الفصيحة.

ـ إقامة بعض المسابقات حول موضوعات المنهاج المقرر أو إجراء مسابقات شعرية وتعبيرية متنوعة في اللغة العربية، ومنح المتفوقين فيها جوائز تعزيزية ملائمة.

ـ زيادة التدريبات التطبيقية وخاصة في النحو والصرف، ووضعها في برامج الحاسوب وتمكين الطلاب من التعامل معها.

ـ تطوير الأساليب والتقانات والطرائق التربوية المستخدمة في التدريس.

ـ احتواء المنهاج على المزيد من الأنشطة.

ـ تطوير الامتحانات وتنويعها بما يشمل فروع اللغة العربية ويراعى الفروق الفردية عند الطلاب.

ـ توفير المدرس الناجح القادر على معالجة جوانب الضعف المختلفة عند الضعفاء من الطلاب، والمتمتع بأسلوب تربوي بعيد عن السخرية والتهكم.

ـ عدم التركيز على النحو على حساب فروع اللغه العربية الأخرى والتنويع بين البلاغة والعروض والقصة وفنون الأدب بشكل عام.

ـ إيجاد المراجع الملائمة والمشجعة على المطالعة والتعلم الذاتي.

ـ ربط اللغة العربية بالتخصص العلمي وبالحياة اليومية والوظيفية.

وبشكل عام، ومن أجل معرفة مدى تحقق الأهداف من تدريس اللغة العربية لغير المختصين التي تنص على (مساعدة الطالب الجامعي على تقوية ملكته اللغوية، وزيادة الفته مع النصوص العربية، وحفزه على اعتماد اللغة العربية في تفكيره وتعبيره). تم طرح السؤال التالي:

٢١ـ هل تعتقد أن هذه الأهداف قد تحققت؟

تبين أن نسبة ١٤% من الطلاب أجابوا بنعم بينما ٣٤% أجابوا بالنفي و٢٩% إلى حد ما وهذا دليل واضح على أن الأهداف من تدريس اللغة العربية لم تكن واضحة تماما في أذهان الطلاب، وهذا ربما يعود لأسباب متعددة نراها في الإجابة عن السؤال التالي:

٢٢ـ إن لم تكن قد تحققت، فما السبب برأيك؟ جاءت الإجابات متنوعة منها مايلي:

ـ اعتقاد بعض الطلاب أن هذا المقرر ثانوي ولا يتطلب الحضور، وهو مقحم على الاختصاص الأصلي.

ـ عدم إيضاح المدرسين لأهداف المقرر في بداية العامة الدراسي.

ـ اتباع المدرسين للطرائق التقليدية التي لا تسهم في زيادة ألفة الطالب بمحتوى المنهاج.

ـ التركيز على القواعد والحفظ دون التطبيق.

ـ عدم مشاركة الطلاب في المحاضرات وعدم تفاعلهم ومشاركتهم في المناقشة والتطبيق، وربما هذا يعود إلى قلة عدد الساعات المقررة للغة العربية أسبوعيا، أو لتأخر جلسات المادة المقررة إلى ساعات متأخرة من اليوم.

ـ تفضيل بعض الطلاب اللغة الأجنبية على اللغة العربية في المرحلة الجامعية.

ـ وزيادة في معرفة جوانب المعالجة، تم طرح السؤال التالي:

٢٣ـ إذا كان لديك آراء حول تطوير تدريس اللغة العربية لغير المختصين، يرجى ذكرها؟ وجاءت الإجابات على النحو التالي:

ـ وضع منهاج مناسب للمرحلة الجامعية ومتلائم مع الاختصاصات العلمية والإنسانية المتعددة.

ـ تنويع موضوعات المنهاج كي تشمل فروع اللغة العربية جميعها واستخدام بعضها في التعبير الإبداعي والوظيفي.

ـ استخدام الوسائل والتقانات الحديثة في تدريس اللغة العربية.

ـ اعتماد البرامج الحاسوبية المتطورة في تدريس اللغة العربية.

ـ اعتماد الطرائق الحديثة والتفاعلية في تدريس اللغة العربية.

ـ وجاء السؤال الآخر المعزز لما سبق على النحو التالي:

٢٤ـ إذا كان لديك آراء حول مقرر اللغة العربية بشكل عام (يرجى ذكرها بكل حرية وصدق وصراحة). جاءت الإجابات مؤكدة مايلي:

ـ تعديل الكتب المقررة بحيث تراعي الاختصاصات الجامعية والمصطلحات العلمية بآن واحد.

ـ إيجاد المدرسين المؤهلين علميا وتربويا لتدريس المقرر والتفاعل الإيجابي مع الطلاب.

وأخيرا طرح السؤال المعزز للمعالجة بصورة أوسع وأدق على النحو التالي:

٢٥ـ لو أعطيت صلاحية اتخاذ القرارات والإجراءات بصدد اللغة العربية لغير المختصين ماذا كنت تفعل؟ (أعط مقترحات تعتقد أنها مفيدة وناجعة لحل المشكلة جذريا)، جاءت الإجابات شاملة وواضحة ومتعددة، نلخصها فيما يلي:

ـ وضع منهاج مناسب للمرحلة الجامعية، ومراع للسنوات الدراسية جميعها ولطبيعة الاختصاص.

ـ زيادة التدريبات والأنشطة في السنوات الجامعية الأولى والمراعية للفروق الفردية وللطلبة العرب والأجانب الذين يدرسون في الجامعات.

ـ إقناع الطلاب بأهمية حضور المحاضرات الخاصة باللغة العربية لغير المختصين.

ـ زيادة عدد ساعات تدريس المقرر وتخصيص بعضها للأنشطة والتطبيق والتعبير الإبداعي والوظيفي.

ـ تنويع الطرائق وتطوير الأساليب والتقانات الحديثة واستخدام الحاسوب.

ـ جعل امتحانات المقرر فصلية وليست سنوية كما هي عليه الآن.

ـ اقتصار تدريس المقرر على السنتين الأوليين فقط.

ـ أما عن السؤال العشرين حول أي من كتب اللغة العربية أعجبك أكثر من غيره، مع تعليل السبب وذكر السنة والجزء الأول أو الثاني، كانت الإجابات قليلة جدا وغير واضحة، ومعظمها لم يعلل السبب، مما دعا الباحث إلى تجاوز هذا السؤال والاكتفاء بالأسئلة السابقة التي أكدت محتويات المنهاج وأهدافه وموضوعاته الواردة في خمسة أسئلة (٢ـ٣ـ٤ـ٥ـ٦).

٢ـ استبانة المدرسين:

أولا: المعلومات العامة:

تبين أن نسبة الذكور من أعضاء الهيئة التدريسية قد بلغت ٦٨,٧٥% مقابل ٣١,٢٥% للإناث.

وأن العمر الزمني يتراوح بين (٣٤ سنة و ٦٢ سنة).

وأن العمر التدريسي في مراحل التعليم بصورة عامة تراوح بين (٣ سنوات و٣٢سنة).

وأن العمر التدريسي الجامعي تراوح بين (٣ سنوات و ٢٠ سنة).

وأن العمر التدريسي الجامعي للغة العربية لغير المختصين تراوح بين (٣ سنوات و١٣ سنة)

وأن الشهادة الجامعية كانت على النحو التالي:

دكتوراه بنسبة ٤٨% ماجستير ١٢% إجازة لغة عربية فقط ٤٠%

وأن الذين يحملون مؤهلا تربويا لا يتجاوز ١٠,٤%

وأن نسبة أعضاء الهيئة التدريسية داخل الملاك ٥٦% مقابل ٤٤% لخارج الملاك.

والجدول التالي رقم /٢/ يبين العدد الإجمالي لأعضاء الهيئة التدريسية الذين يدرسون اللغة العربية لغير المختصين للعام الدراسي ١٩٩٦/ ١٩٩٧ في كليات جامعة دمشق وأقسامها (ماعدا المعاهد) والبالغ (٤٨) مدرسا ومدرسة موزعين على النحو التالي:

جدول /٢/

الصفة العلمية	أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	مدرس تعليم عال	محاضر	المجموع
الذكور	ـ	ـ	٩	٧	١٧	٣٣
الإناث	ـ	١	٤	٠٦	٠٤	١٥
المجموع	ـ	١	١٣	١٣	٢١	٤٨

وهذا يدل على ما يلي:

على الرغم من الخبرة الطويلة التي يتمتع بها مدرسو اللغة العربية لغير المختصين فإننا نلاحظ غياب المؤهل التربوي بنسبة عالية جداً تصل إلى حوالي ٩٠% مما يؤثر سلباً في الطرائق التربوية المستخدمة في التدريس، بالإضافة إلى استعانة قسم اللغة العربية بنسبة كبيرة من المحاضرين من خارج الملاك تصل إلى ٤٤% وذلك على الرغم من أن القسم يضم بين طياته /٦٤/ عضو هيئة تدريسية ما بين أستاذ وأستاذ مساعد ومدرس ومدرس تعليم عال، لم يكلف منهم سوى /٢٧/ عضوا لتدريس اللغة العربية لغير المختصين.

ثانياً: نتائج استبانة المدرسين

ومن خلال إلقاء نظرة على الجدول رقم /٣/ يتبين لنا آراء المدرسين في الأسئلة الموجهة إليهم والمحددة بنعم أو لا وإلى حد ما وذلك من خلال النسب المئوية المحددة في كل من هذه الحقول الثلاثة.

الجدول رقم /٣/ يبين نتائج الاستبانة المدرسين

الأسئلة	نعم	لا	إلى حد ما
١- هل تجد تعاوناً من جانب إدارة الكلية التي تدرس فيها ؟	%٨٢	%٩	%٩
٢- هل تجد اختلافاً بين التدريس ما قبل الجامعي والجامعي؟	%٨٢	-	%٩
٣- هل ترى أن أهداف تدريس اللغة العربية في الجامعة واضحة ؟	%٦٣	%١٨	%١٨
٤- هل ترى أن محتوى المنهاج المقرر مناسب للسنة الجامعية التي تدرس فيها ؟	%٦٣	%٢٧	%٩
٥- هل ترى أن طريقة عرض المحتوى مناسب لمستوى الطلاب في الجامعة ؟	%٣٦	%٣٦	%٣٦
٦- هل ترى أن عدد الساعات المخصص للغه العربية أسبوعياً كاف؟	%٧٣	%١٨	%٩

تتمة الجدول رقم /٣/

الأسئلة	نعم	لا	إلى حد ما
٧- هل ترى أن عدد الطلاب كبير في قاعة المحاضرات ؟	%١٨	%٤٥	%٣٦
٨- هل تلجأ إلى استخدام تقنيات تربوية في التدريس؟	%٢٧	%٣٦	%٢٧
٩- هل تتقيد بالكتاب المقرر ؟	%٤٥	-	%٤٥
١٠- هل تحيل طلابك إلى مراجع ؟	%٥٥	%٣٦	%٩
١١- هل تكلف طلابك بموضوعات إضافية أو بحث أو تخليص موضوع ما ؟	%٣٦	%٣٦	%٢٧
١٢- هل ترى ضرورة وجود حلقة بحث لمقرر اللغة العربية؟	%٢٧	%٦٣	%٩
١٣- هل أنت راض عن الكتب المقررة ؟	%٣٦	%٢٧	%٣٦
١٤- هل أنت راض عن الامتحانات المقررة ؟	%٦٣	%٣٦	-
١٥-هل أنت راض عن نتائج الطلاب بصورة عامة ؟	%٤٥	%٢٧	%٢٧
١٦-هل تستخدم الأسئلة الموضوعية في امتحاناتك ؟	%٥٥	%٩	%٢٧
١٧-هل ترى ضرورة توزيع الدرجات على امتحان شفوي وآخر نظري؟	%٣٦	%٥٥	%٩
١٨-هل ترى أن إلزام الطلاب بالدوام ضروري في مقرر اللغة العربية ؟	%٦٣	%١٨	%٩
١٩-هل ترى ضرورة أن يتحدث مدرسو المقررات الأخرى باللغة العربية الفصحى؟	%٧٢	-	%١٨
٢٠-هل ترى أن يكون مقرر اللغة العربية اختياريا للطلاب جميعا؟		%١٠٠	
٢١-هل ترى أن يكون تدريس مقرر اللغة العربية فصليا ؟	%٤٥	%٣٦	%٩
٢٢-هل أنت راض عن تدريس مادة اللغة العربية لغير المختصين ؟	%٦٣	%١٨	%١٨
٢٤- هل ترى ضرورة أن تكون أسئلة اللغة العربية لغير المختصين موحدة بين كليات الجامعة جميعها؟	%٩	%٩١	
٢٥- هل ترى ضرورة أن يكون تصحيح أسئلة اللغة العربية مركزيا كما في الشهادة الثانوية العامة؟	%١٨	%٨٢	

ولدى سؤال المدرسين عن انطباعهم العام حول موقف الطلاب من مقرر اللغة العربية في النقاط الخمس التالية فقد جاءت الإجابات كما في الجدول رقم /٤/ على النحو التالي:

جدول رقم /٤/

يبين انطباع المدرسين حول موقف الطلاب من مقرر اللغة العربية لغير المختصين

	ضعيف جداً	ضعيف	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز
آ ــ إدراك أهمية اللغة العربية		%٩	%٤٥	%٢٧		%١٨
ب ــ قبول مقرر اللغة العربية		%١٨	%٤٥	%٩		%١٨
ج ــ المستوى العلمي العام	ــ	ــ	%٣٦	%٣٦	%٩	ــ
د ــ الالتزام بالحضور	%٩	%١٨	%٤٥	%٢٧	ــ	ــ
هـ ــ الدرجات التي يحصلونها	ــ	%٩	%٥٤	%٢٧	%٩	ــ

وهذا يدل على أن الانطباع العام حول موقف الطلاب من اللغة العربية يدور حول درجة المقبول في النقاط الخمس السابقة أي حول الوسط، سواء أكان ذلك بإدراك أهمية اللغة أم قبول المقرر أم المستوى العلمي العام أم الالتزام بالحضور أم الدرجات التي يحصلونها، وهذا يتطابق مع النتائج التي مرت بنا في الأسئلة المماثلة سابقا.

السؤال الثامن والعشرون: و لدى سؤال المدرسين عن أسباب ضعف الطلاب في مقرر اللغة العربية لغير المختصين جاءت الإجابات على النحو الآتي:

ــ عدم قناعة الطلاب بمقرر بعيد عن اختصاصهم العلمي.

ــ منهاج اللغة العربية الجامعي امتداد للمرحلة الإعدادية والثانوية.

ــ عدم كفاية بعض الأساتذة و بعدهم عن اختصاص الطالب العلمي وأحيانا بعضهم غير مؤهل تربويا للتدريس.

ــ ضعف الطلاب في المرحلة ما قبل الجامعية (الثانوية و ما دون)

ــ عدم تقيد معظم مدرسي المواد الأخرى في أثناء تدريسهم باللغة العربيـــة الفصيحـــة، ولجوئهم في كثير من الأحايين إلى العامية.

ــ قلة اهتمام كثير من الطلاب بمقرر اللغة العربية، وذلك لأن معظم محــــاضرات المقرر توضع في ساعة متأخرة من اليوم.

ــ ضعف الطرائق ونقص المناشط والتقانات التربوية.

السؤال التاسع والعشرون: ولدى سؤال المدرسين عن كيفية معالجة هذا الضعـــف جاءت الإجابات على النحو التالي:

ــ ربط المنهاج بالاختصاص العلمي وإيجاد نصوص تحتوي المصطلحات العلميـــة المعرّبة.

ــ حسن اختيار مدرسي مقرر اللغة العربية لغير المختصين من المؤهليـــن علميـــاً وتربوياً..

ــ حث مدرسي المواد الأخرى للاهتمام باللغة العربية والنطق بها في أثناء تدريسهم بصورة صحيحة.

ــ تمكين الطلاب من اللغة العربية في المرحلة ما قبل الجامعية (الثانوية ومـــا دون) وذلك بتعيين مدرسين مختصين في المرحلة الابتدائية.

ــ إيجاد طرائق حديثة لتدريس المقرر.

ــ إيجاد تقانات تربوية، ومناشط وأساليب حديثة لتدريس اللغة العربية.

السؤال الثلاثون: ولدى سؤال المدرسين عن كيفية جعل مقرر اللغة العربية محببـــاً للطلاب جاءت الإجابات على النحو الآتي:

ـ إعادة النظر بالمنهاج، ليكون الهدف التعبير العلمي الاختصاصي، وليس التعبير الأدبي.

ـ انتقاء الأساتذة الأكْفَاء المحبين لعملهم والمؤهلين علمياً وتربوياً.

ـ توليد الرغبة عند الطالب كي يعدّ اللغة وسيلة لفهم المادة الاختصاصية.

ـ خدمة اللغة العربية للاختصاص الجامعي.

ـ إيجاد نصوص قرآنية وأدبية ووظيفية، والشعرية منها فيها إشراق بياني وقوة جمالية وروعة أدبية.

ـ الإكثار من الأسئلة الموضوعية الملائمة لمستوى الطلاب في الامتحانات وإنصافهم كي لا تكون هذه الامتحانات سيفاً مسلطاً على رقابهم يهددهم بخفض المعدل والرسوب.

السؤال الحادي والثلاثون: ولدى سؤال المدرسين عن كيفية تطوير تدريس مقرر اللغة العربية جاءتِ الإجابات على النحو الآتي:

ـ إجراء دورات تدريبية لمدرسي المقرر لتوحيد أساليب تقديم المادة للطلاب.

ـ الإكثار من استخدام التقانات الحديثة في التدريس.

ـ تنويع طرائق التدريس مع مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب.

ـ تنويع نماذج الأسئلة بحيث تراعي الفروق الفردية وطبيعة الاختصاص في الكلية.

ـ إعادة النظر في الكتاب وذلك بإغنائه بالنصوص الأدبية مع تطبيق واسع لقواعد العربية وعلم البلاغة معاً.

ــ تزويد المدرس بالمصادر والمراجع التي تضم الطرائق الحديثة والأساليب المتطورة لتدريس اللغة العربية.

ــ زيادة الساعات المقررة للغة العربية لغير المختصين وتوقيتها في ساعات مبكرة من اليوم الدراسي.

السؤال الثاني والثلاثون: ولدى سؤال المدرسين أخيراً عن تقديم عدد من المقترحات والقرارات بصدد اللغة العربية جاءت الإجابات على النحو الآتي:

ــ إقامة ندوة مفتوحة مع الطلاب وبحضور أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين المسؤولين وعمداء الكليات فصلياً للوقوف على المشكلات التي يعانيها الطلاب أو المدرسون وإيجاد الحلول الناجعة لها مباشرة.

ــ وضع ساعات المقرر في الفترة الصباحية.

ــ إيجاد المراجع والمصادر الملائمة للاختصاص باللغة العربية.

ــ تقسيم المادة إلى فصلين درسيين وجعل ٥٠ درجة لكل فصل.

ــ إيجاد امتحان شفهي تخصص له درجات محددة من أصل العلامة الكلية كما في المعاهد مما يزيد من اهتمام الطلاب بالمادة.

ــ التزام الطلاب بالدوام وإيجاد طريقة تحببهم بالحضور.

ــ انتقاء المدرسين الجيدين والمؤهلين علمياً وتربوياً لتدريس المقرر.

ــ توحيد أساليب المدرسين في تدريس المقرر في الكلية الواحدة ما أمكن ذلك.

ــ إجراء دورات تدريبية للمدرسين خاصة بالأسئلة الموضوعية.

ــ تعديل المنهاج وبناؤه وفق محاور تجذب الطلاب وتناسب كل اختصاص.

ــ جعل المنهاج مرناً بحيث يترك حرية التصرف للمدرسين في بعض الأبحاث.

ـ التركيز على النحو، بخاصة النحو الوظيفي، لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج.

ـ التركيز على الأبحاث التطبيقية في الجامعة لا الحفظية.

ـ الإكثار من الندوات المفتوحة واللقاءات (بحوار مفتوح) لتقويم خطة التدريس في العام الدراسي.

ـ إجراء جلسات تقويمية في نهاية كل عام بحضور مدرسي المقرر والجهات المختصة المسؤولة للإفادة من ملاحظاتهم في الأعوام القادمة.

ـ عدم بقاء المدرس في الكلية الواحدة أكثر من خمس سنوات و ذلك للإفادة من الخبرات وتعميمها على الكليات الأخرى.

٣.المقابلات:

وأما عن الأمور الجديدة التي وردت في المقابلات التي تمت في الفترة ما بين ١٩٩٧/٣/٢٠ و ١٩٩٧/٦/٢٠ مع مجموعة من المدرسين القائمين على تدريس مقرر اللغة العربية لغير المختصين فقد وردت النقاط التالية:

ـ إقامة ندوات مركزية على مستوى القطر، واستضافة المؤهلين من ذوي الخبرة محليا وعربيا لتبادل الآراء وتلاقح الأفكار بما يخدم اللغة العربية وتدريسها.

ـ اطلاع المسؤولين، وعلى مختلف المستويات على سير المادة، وتشكيل لجان لمراقبة حسن سيرها، ومحاسبة المقصرين عن تدريسها سواء أكانوا مدرسين أم إداريين.

ـ إلزام الطلاب بالحضور مع الترغيب كي يصبح التزاما، أسوة بقانون السير فهو إلزام للجميع من سائقين ومشاة، ولكنه يصير التزاما حين يشعرون أنه وجد من أجل المحافظة على أمنهم وسلامتهم.

ــ الثقة بالمدرس المؤهل، ومنحه الصلاحية الملائمة والمناسبة مع واقع كل كليـــة وقسم سواء أكان ذلك في التدريس أم في الامتحانات أم اختيار الموضوعات، وذلــك بغية تجاوز المشكلات وتحقيق الغاية المرجوة.

ــ تحسين وضع المدرس الجامعي المادي والمعنوي.

مقارنة بين آراء الطلاب والمدرسين:

تبين من خلال النظر في نتائج الاستبانتين لكل من الطلاب والمدرســين أن هنــاك عشرة بنود مشتركة بينهما، وبالمقارنة بين هذه النتائج المدونة في الجدول رقـم (٥) تبين ما يلي:

الجدول رقم (٥)

الجدول رقم /٥/ للمقارنة بين آراء الطلاب والمدرسين في بنود الاستبانتين الموجهتين إليهما في مقرر اللغة العربية لغير المختصين

		الطــــلاب			المــدرســـون		
	البنود المشتركة في استبانتي الطلاب والمدرسين	رقم السؤال	العدد	النسبة	رقم السؤال	العدد	النسبة
١.	هل ترى أن محتويات المنهاج لاتناسب المرحلة الجامعية ؟	٢	٤٢٦	%٤٢	٤	٢٥	%٦٣
٢.	هلى ترى أن طريقة عرض محتوى المنهاج لايناسب المرحلة الجامعية؟	٦	٣٢٤	%٣٢	٥	١٤	%٣٦
٣.	هل ترى الإلزام بالدوام في مقرر اللغة العربية ضروريا ؟	٧	٣٤٤	%٣٤	١٨	٢٥	%٦٣

تتمة الجدول (٥)

		الطـــــلاب			المـــدرســـــون		
	البنود المشتركة في استبانتي الطلاب والمدرسين	رقم السؤال	العدد	النسبة	رقم السؤال	العدد	النسبة
.٤	هل ترى ضرورة وجود حلقة بحث لمادة اللغة العربية ؟	٨	٦٦٩	%٦٦	١٢	١١	%٢٧
.٥	هل ترى ضرورة تحدث المدرسين جميعا في المقرارات الأخرى باللغة العربية الفصحى ؟	١٠	٥٧٧	%٥٧	١٩	٢٨	%٧٢
.٦	هل ترى أن يكون مقرر اللغة العربية اختياريا؟	١١	٣٣٤	%٣٣	٢٠	٠	٠
.٧	هل أنت راض عن مقرر اللغة العربية ؟	١٢	٤٣٦	%٤٣	٢٢	٢٥	%٦٣
.٨	هل ترى ضرورة أن تكون الأسئلة موحدة بين كليات الجامعة ؟	١٣	٤٩٦	%٤٩	٢٤	٣	%٩
.٩	هل ترى ضرورة أن يكون التصحيح مركزيا؟	١٤	٥٢٧	%٥٢	٢٥	٧	%١٨
.١٠	هل ترى أن أهداف تدريس اللغة العربية واضحة ومحققة؟	٢١	١٤٢	%١٤	٣	٢٥	%٦٣

مستوى الدلالة ٠,٠٥ = α

	كاي مربع	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معامل الترابط = + ٠,١٦	١٢٢,٧٩	٩	٠

يلاحظ تفاوت في النسب بين إجابات الطلاب والمدرسين في كل بند من هذه البنود المذكورة حيث يرى ٦٣% من المدرسين أن محتويات المنهاج مناسبة للمرحلة الجامعية وأن الإلزام بالدوام ضروري وأنهم راضون عن مقرر اللغة العربية، في حين كانت النسبة تتراوح بين ٣٤% و٤٢% عند الطلاب، وبالمقابل فإن ٦٦% من الطلاب يرغبون في حلقة بحث لمقرر اللغة العربية، في حين كانت النسبة متدنية عند المدرسين إذ لم تتجاوز ٢٧% وأما ما يتعلق بضرورة تحدث المدرسين جميعا باللغة العربية الفصيحة فقد أيد الطلاب ذلك بنسبة ٥٧% وأيدها المدرسون بنسبة عالية وصلت إلى ٧٢%، ويلاحظ أيضا أن أهداف اللغة العربية كانت واضحة للمدرسين بنسبة ٦٣% لكنها لم تتجاوز ١٤% عند الطلاب. وأما ما يتعلق في الامتحانات فقد رغب الطلاب بنسبة ٤٩% إلى ٥٢% أن تكون الأسئلة والتصحيح مركزيين في حين لم يتحمس المدرسون كثيرا إلى ذلك حيث كانت النسبة متدنية جدا ومتراوحة ما بين ٩% إلى ١٨% فقط.

ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق إحصائية ذات دلالة بين إجابات كل من الطلاب والمدرسين والبنود المشتركة بينهما في الاسبتانتين الموجهتين إليهما، قام الباحث بإجراء تحليل التقاطع (Cross Iabulation) ووجد من خلال الجدول رقم (٨) أن ثمة علاقة بين متحول البنود ومتحول الإجابات، وأن قيمة كا^{٢} = ١٢٢,٧٩ ودرجة الحرية =٩ ومستوى دلالة الاختبار صفر، وهو أقل من أي مستوى مفروض (٠,٠٥) مما يجعلنا نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة القائلة إن المتحولين مرتبطان وبقياس درجة الترابط وجدنا أنها تساوي = +٠,١٦ وهي درجة ترابط جيدة. وصغر هذا الترابط ناتج عن تباين بين حجمي عينة الطلاب والمدرسين (استبانة الطلاب /١٠١٣/ طالبا واستبانة المدرسين /٣٩/ مدرسا).

رابعا: خلاصة البحث وتوصياته واقتراحاته:

وبشكل عام ومن خلال استقراء نتائج استبانتي الطلاب والمدرسين والمقابلات بالإضافة إلى ماجاء في مشكلة البحث والدراسة النظرية والدراسات السابقة ، فإننا نؤكد حقيقة الفرضية القائلة (ثمة شكوى وتذمر من تدريس مقرر اللغة العربية لغير المختصين على مستوى طلبة الجامعة سواء أكانت بالكليات العلمية أم الإنسانية). وأن ذلك يعود لأسباب عديدة منها:

١ــ عدم وضوح أهداف تدريس اللغة العربية لغير المختصين في أذهان الطلاب الجامعيين بنسبة ٦٠% مقابل ٢٠% و ١٦% إلى حد ما. في حين كانت الأهداف واضحة في أذهان المدرسيين بنسبة عالية إذ وصلت إلى ٦٣% مقابل ١٨% ووقوف ١٨% بين الوضوح وعدمه.

وهذا يدل على أن الطلاب الجامعيين لم يعوا تماما الأهداف الاستراتيجية من تدريس مقرر اللغة العربية لغير المختصين في الجامعة ، وهذا ربما يعود إما لعدم اهتمامهم بالمقرر أو عدم حضورهم للمادة أو لتقصير المنهاج في توضيح ذلك أو لتقصير المدرس في بداية التدريس الجامعي، أو غير ذلك...، وهذا بدوره يؤدي إلى الشكوى من ضعف في اللغة العربية.

٢ــ عدم وضوح محتوى المنهاج المقرر في أثناء التدريس بنسبة ٤٨% مقابل ٣٤% و ١٦% إلى حد ما.

٣ــ ضعف مستوى الطلاب في المرحلة ما قبل الجامعة (الإعدادية والثانوية) بنسبة ٥٦% مقابل ٣٦% و ٨% إلى حد ما.

٤ــ نقص تقانات التعليم الحديثة بنسبة عالية تصل إلى ٧٨% مقابل ١٢% و ١٠% إلى حد ما.

٥ــ ضعف طرائق التدريس المستخدمة في تدريس اللغة العربية لغير المختصين وتقليديتها بنسبة عالية جدا وصلت إلى ٨٠% مقابل ١٢% و ٨% إلى حد ما.

٦ــ عدم ملاءمة توقيت التدريس للطلاب حيث يتم في ساعة متأخرة من اليوم وذلك بنسبة ٧٤% مقابل ٢٠% و ٦% إلى حد ما.

٧ــ نقص المناشط الصفية و اللاصفية التي تخدم اللغة العربية وتعزز من فهمها نطقا وكتابة بنسبة ٦٠% مقابل ٢٢% و ١٨% إلى حد ما.

٨ــ تقليدية الامتحانات الجامعية وبعدها عن الأسئلة الموضوعية بنسبة ٧٢% مقابل ١٤% و ١٤% إلى حد ما.

٩ــ ومن الأسباب الأخرى التي تؤدي إلى شكوى الطلاب وتذمرهم من تدريس اللغة العربية لغير المختصين بعد اللغة العربية عن الاختصاص الأصلي ، وبعبارة أخرى عدم توظيف اللغة العربية لخدمة الاختصاص الأصلي للطلاب وتطويره من خلال ترجمة المصطلحات العلمية وإيجاد قاموس المصطلحات العلمية بنسبة ٦٦% مقابل ٢٢% و ١٢% إلى حد ما.

١٠ــ ولقد رفض الطلاب والمدرسون معا أن يكون قلة عدد ساعات تدريس مقرر اللغة العربية لغير المختصين سببا في ضعف الطلاب وشكواهم وذلك بنسبة ٧٢% مقابل ٢٢% و ٦% إلى حد ما. بل عد المدرسون أن عدد الساعات المخصصة للغة العربية أسبوعيا (وهما ساعتان) كاف بنسبة ٧٣% مقابل ١٨% و ٩% إلى حد ما.

١١ــ رفض الطلاب والمدرسون أيضا أن يكون كثرة عدد الطلاب في قاعة المحاضرات سببا في ضعف الطلاب وشكواهم بنسبة ٤٤% مقابل ٣٤% و ١٦% إلى حد ما.

١٢ـ هذا وقد رأى بعض الطلاب أن من بين الأسباب المؤدية إلى ضعفهم وتذمرهم وشكواهم من مقرر اللغة العربية قلة خبرة القائمين على التدريس وقلة كفايتهم التربوية واللغوية بنسبة ٥٠% مقابل ٣٤% و ١٦% إلى حد ما. بالإضافة إلى تلك الطرائق التقليدية التي يستخدمها المدرسون، ونقص التقانات التربوية الحديثة التي يستخدمونها في أثناء محاضراتهم التي وصلت إلى ٨٠% كما رأينا من قبل.

١٣ـ وعلى الرغم من كل ذلك ، فقد أيد الطلاب وبنسبة كبيرة وجود مقرر اللغة العربية وأنه لا يشكل عبئا على اختصاصهم الجامعي بنسبة وصلت إلى ٦٤% مقابل ٢٠% فقط و ١٤% إلى حد ما.

*وهذا يقودنا إلى **التوصيات** التالية:*

ـ ضرورة الاستمرار في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الجامعية وباختصاصاتهم كلها، وإجراء بعض التعديلات اللازمة الخاصة في منهاجها المقرر، وتطوير طرائق تدريسها، والتوسع في استخدام التقانات التربوية الحديثة، والمناشط الصفية واللاصفية، وتعزيز التواصل بين الطلاب ومدرسي اللغة العربية ، وإيجاد قاموس المصطلحات العلمية التخصصية.

وفي ضوء ماتقدم، بالإضافة لما قدمه الطلاب والمدرسون من اقتراحات جديرة بالاهتمام والمتابعة ، لا بد من تقديم عدد من المقترحات الملائمة لمعالجة مشكلة ضعف الطلاب في اللغة العربية بغية تحقيق الأهداف المنشودة من تدريسها الجامعي، ومن بين هذه **المقترحات** مايلي:

١ـ إيجاد الخطط الخمسية الملائمة لمعالجة مشكلات تدريس اللغة العربية بحيث يخصص كل عام لدراسة مشكلة محددة.

٢ــ إيجاد قنوات اتصال مباشرة ومستمرة بين مدرس اللغة العربية وطلابه ؛ وعدم الاكتفاء بساعتي المحاضرة المقررة أسبوعيا.

٣ــ عقد لقاءات وندوات متكررة خلال العام الدراسي لإيجاد أفضل السبل لتذليل الصعوبات التي يعانيها الطلاب في دراسة مقرر اللغة العربية لغير المختصين.

٤ــ إعداد الأطر التدريسية المؤهلة علميا وتربويا لتدريس اللغة العربية ، وتحسين أوضاعهم المادية والمعنوية.

٥ــ تطوير طرائق التدريس ، واعتماد الطريقة التكاملية[1] واستخدام التقانات التربوية الحديثة والأساليب المتطورة في التدريس.

٦ــ إدخال البرامج الحاسوبية الخاصة باللغة العربية ، والإفادة من شبكات الاتصالات الإلكترونية.

٧ــ التركيز على اللغة الوظيفية والاختصاصية، وإيجاد المعجم العلمي المتناسب مع الاختصاص الجامعي.

٨ــ زيادة المراجع والمصادر الملائمة للاختصاص باللغة العربية في مكتبة كل كلية في الجامعة.

٩ــ إقامة دورات تدريبية وترميمية للطلبة الضعفاء في اللغة العربية خلال العام الدراسي تابعة للجامعة وخاصة بكل كلية على حدة.

١٠ــ الإفادة من وسائل الإعلام في إيضاح أهمية اللغة مهنيا ووظيفيا وقوميا.

---

[1] هذا مما أوصى به اجتماع خبراء تطوير تدريس اللغة العربية المنعقد في وزارة التربية في دمشق في الفترة مابين ٢٥ــ ٢٩ /٣/ ١٩٩٦، تحت رعاية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمنظمة الإسلامية.

١١ـ إقامة معسكرات إنتاجية خاصة بالأنشطة اللغوية على غرار المعسكرات الصيفية والعلمية التي تقام في رحاب الجامعات السورية سنويا، وتوظيف هذه المعسكرات بما ينمي الاعتزاز باللغة العربية ويبين أهميتها داخليا و عربيا ودوليا.

مراجع البحث

١ـ د. أحمد كنعان، تدريس اللغة العربية لغير المختصين واقعا وطموحا، مجلة اتحاد الجامعات لعربية، العدد الثالث والثلاثون كانون الثاني ١٩٩٨.

٢ ـ د. بنت الشاطئ، لغتنا والحياة، دار المعارف المصرية، القاهرة، ١٩٧١.

٣ ـ د. حسام الخطيب، اللغة العربية إضاءات عصرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٩٥.

٤ ـ خيري حما، دراسة تقويمية لتعليم اللغة العربية لغير المختصين في السنة الأولى في كليتي الآداب والعلوم بجامعة دمشق، رسالة ماجستير، كلية التربية، ١٩٨٥ / ١٩٩٦.

٥ ـ د. فؤاد بهي السيد، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي ط٢، ١٩٧١.

٦ ـ د. فاخر عاقل، أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية، دار العلم للملايين ط١، ١٩٧٩.

٧ ـ د. طه حسين، في الأدب الجاهلي، دار المعارف بمصر، ط٩، ١٩٦٨.

٨ ـ كلمة السيد الرئيس حافظ الأسد رئيس الجمهورية العربية السورية الموجهة للمعلمين في عيدهم بتاريخ ١٩٨٨/٣/١٣.

٩ ــ اللغة العربية لغير المختصين (الكتاب الأول)، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية ١٩٩٤/١٩٩٥.

١٠ــ اللغة العربية لغير المختصين (الكتاب الثاني)، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية ١٩٩٤/١١٩٥.

١١ــ اللغة العربية لغير المختصين (الكتاب الثالث "مشترك")، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية ١٩٩٤/١٩٩٥.

١٢ــ اللغة العربية لغير المختصين (الكتاب الثالث، الجزء الثاني)، القسم الخاص بكل كلية من كليات العلوم الإنسانية والأساسية، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية ١٩٩٤/١٩٩٥.

١٣ــ اللغة العربية لغير المختصين (الكتاب الرابع "مشترك")، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية ١٩٩٤/١٩٩٥.

١٤ــ اللغة العربية لغير المختصين (الكتاب الرابع ، الجزء الثاني)، القسم الخاص بكل كلية من كليات العلوم الإنسانية والأساسية، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية ١٩٩٤/١٩٩٥.

١٥ــ المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية في سورية، ندوة النحو والصرف المنعقدة بدمشق من ٢٧ــ٣٠/٨/١٩٩٤.

١٦ ــ المرسوم التشريعي الذي أصدره السيد الرئيس حافظ الأسد رئيس الجمهورية العربية السورية برقم /٧٥٩/ لعام ١٩٨٣.

١٧ ــ د. محمود أحمد السيد، أهداف تدريس اللغة العربية لغير المختصين، ندوة نقابة المعلمين بدمشق من ٥ــ٧ آذار ١٩٨٨.

١٨ ــ د. محمود أحمد السيد، في قضايا اللغة التربوية، الكويت ، وكالة المطبوعات، دار العلم، بيروت ط١ ، ١٩٧٨.

١٩ـــ المكتب التنفيذي لنقابة المعلمين، ندوة اللغة العربية لغير المختصين المنعقدة بمقر المكتب بدمشق من ٥ـــ٧ آذار ١٩٨٨.

٢٠ ــ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والمنظمة الإسلامية، اجتماع خبراء تطوير أساليب تدريس طرائق اللغة العربية المنعقد بدمشق من ٢٥ـــ١٩٩٦/٣/٢٩.

٢١ـــ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التعريب في الوطن العربي واقعه ومستقبله، إعداد د. سام عمار، وشحادة خوري، تونس، ١٩٩٦.

٢٢ ــ د. ناظم حيدر، الوسيط الإحصائي التطبيقي، المطبعة العلمية بدمشق ١٩٧٣ ــ ١٩٧٤.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٩٩٩/٤/٨

نقش شاهدي لأحد أمراء البيت المرواني

من محنا - الكرك

د. جمعة محمود كريم　　د. سلطان عبد الله المعاني

قسم الآثار ــ كلية الآداب

جامعة مؤتة

ملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة نقش كوفي يعود للنصف الأول من القرن الثاني الهجري، عثر عليه في قرية العدنانية (محنا) بمحافظة الكرك / جنوب الأردن.

وتنبع أهمية هذا النقش الكوفي من أهمية المكان الذي عثر عليه فيه، فهو المكان الذي يضم رفات شهداء مؤتة، في الفتح الإسلامي الأول في بلاد الشام.

إن اعتبار المكان هدفاً لاستيطان أمير أموي بين مركزي العالم الإسلامي، الديني (مكة والمدينة)، والسياسي (مدينة دمشق)، وملتقى طرق التجارة والحج يعد اختياراً حصيفاً. ويمثل هذا النقش الشاهد المادي الوحيد في توثيق أحد الأمراء الأمويين، وهو الأمير عثمان بن الأمير خالد بن عبد الملك بن الحارث المرواني والي المدينة أيام هشام بن عبد الملك.

تقديم:

تقع قرية العدنانية، التي عثر فيها على نقش المرواني عثمان بن خالد، على بعد سبعة كيلو مترات إلى الجنوب من مدينة الكرك، وحوالي ثلاثة كيلو مترات إلى الشمال الغربي من قرية مؤتة. أما اسم البلدة القديم فهو محنا، واشتقاقه اللغوي يدل على أنه من الأسماء الكنعانية mehane ، والتي تنتهي باللاحقة ألف، وهي علامة المفرد المؤنث، بمعنى "مخيم"[١] . وقد فُهِمَ الاسم في الاشتقاق الشعبي على أنه من البلاء، إذ يستفاد من التاريخ الشفوي للسكان أن الجيش الإسلامي في غزوة مؤتة، والتي دارت رحاها في منطقة تتبع لها محنا، قد اصطدم مع الجيش البيزنطي وحلفائه من القبائل العربية بالقرب من بلدة المشيرفة، ومن ثم استدار في موقع يسمى الحوية، ثم أصابته المحنة في هذا الموقع، حيث استشهد صحابة أجلاء، ولكثرة الموتى من الطرفين في الموقع دعي بهذا الاسم.

وقد زار عدد من الرحالة الأوروبيين في النصف الثاني من القرن الثامن عشر وبداية القرن العشرين جنوب الأردن، وسجلوا ملاحظاتهم المتعلقة بالجوانب الأثرية، حيث مر عدد منهم بالقرب من الموقع، وسجلوا اسم محنا (دون اسمها الحديث "العدنانية")، ووصفوها على أنها خربة أثرية كبيرة ذات أهمية استراتيجية من خلال إشرافها على السهول الشرقية[٢]، في حين وصل عدد آخر إلى الخربة ووصف بعض شواهدها المعمارية القديمة كالكنائس[٣]، كما زار الموقع نيلسن جلوك في العقد الثالث من هذا القرن، وسجل وجودا كثيفا للفخار المنسوب للفترة النبطية على سطح الموقع[٤]. ولقد اهتمت كانوفا بتسجيل الشواهد النقشية المتناثرة في منطقة الكرك أثناء عملها في المستشفى الإيطالي بمدينة الكرك في بداية العقد الخامس من هذا القرن، وتمكنت من تسجيل أربعة نقوش لشواهد قبرية بالخط اليوناني، تعود إلى العصر البيزنطي. وقد تمكنت

من تحديد أحد هذه النقوش بالقرن السادس الميلادي، وسجلت نقشا إسلاميا كوفيا، وضمنت صورته في كتابها[٥].

وقد زار الموقع الفريق العامل بمسح منطقة أرض الكرك في العقد الثامن من هذا القرن، بإشراف ماكسويل ميلر، ومن خلال دراسة الكسر الفخارية المتناثرة على السطح أمكن التعرف إلى الحقب الزمنية التالية: العصر البرونزي المتأخر والعصر الحديدي والهلينستي والعصر النبطي والعصر الروماني والعصر البيزنطي وجميع الفترات الإسلامية[٦].

خضعت قرية العدنانية لمسح أثري ونقشي من قبل فريق العمل، أسفر عن الكشف عن هذا النقش، وأمكن تحديد الموقع الأثري (محنا) المحصور ضمن سور حجري تبقت منه الأطراف الشمالية والغربية، وتحديد البوابة الموصلة إلى القرية القديمة، والواقعة في وسط الجدار الشمالي. إضافة إلى الشقف الفخارية الملتقطة عن السطح، والتي تعود بغالبيتها إلى العصور الإسلامية من الفترة الأموية إلى نهاية العصر العثماني، بالإضافة إلى تمثيل واضح للعصرين البيزنطي والنبطي.

خلفية تاريخية وأثرية:

تبين أعمال المسوحات والحفريات الأثرية الأخيرة التي جرت في محافظة الكرك، في المنطقة الواقعة ما بين وادي الموجب شمالا ووادي الحسا جنوبا، وما بين البحر الميت غربا والقطرانة شرقا، كثافة الاستيطان الأموي، والذي يمثل استمرارية واضحة للاستيطان من الفترات السابقة، وخصوصا من العصر البيزنطي. ورغم قلة الحفريات الأثرية التي أجريت في المنطقة المجاورة لموقع العدنانية (محنا سابقا)، والتي عثر فيها

على نقش الأمير الأموي عثمان بن خالد المرواني، إلا انه تبين وجود مخلفات حضارية منسوبة إلى العصر الأموي، في موقع خربة فارس، وخربة نخل، وجاءت مخلفات هذه الفترة في سويات أثرية تعلو تلك المنسوبة للعصر البيزنطي، وبالتالي فهي تمثل استمرارية استيطان وبدون أية بوادر لهجران هذا الموقع.

كما تشير المسوحات الأثرية الأخيرة التي أجريت في منطقة الكرك على وجود لمخلفات حضارية سطحية تعود إلى العصر الأموي في عدد كبير من المواقع الأثرية(٧)، ومن أهم هذه المواقع الربة، ومحنا، ومحي(٨).

ويعتقد بأن كثافة الاستيطان في جنوب الأردن خلال العصور الكلاسيكية عامة والعصر الإسلامي المبكر المتمثل بالعهد الأموي خاصة يعود إلى أسباب عدة، على رأسها العوامل المكانية والاقتصادية والديموجرافية، فقد مثلت منطقة جنوب الأردن وجنوب شرق الأردن معابر رئيسية لدخول القبائل العربية الآتية من الجزيرة العربية، والمتجهة إلى مناطق الخصب والزراعة والاستقرار، واعتبرت هذه المنافذ بوابات خطر على الاستقرار في المنطقة، كالدولة النبطية والرومانية، ولذلك أنشئت مجموعة القلاع العسكرية خلال الفترة الرومانية امتدت من أيلة جنوبا إلى بصرى شمالا(٩).

يرصد لنا المؤرخون والجغرافيون العرب حواضر الغساسنة التي انتشرت في جميع أجزاء الأردن، ومنها مواقع تقع في منطقة البحث، مثل مؤتة (تقع على ٢كم إلى الجنوب من محنا، وشراف ــ المشيرفه حاليا ــ وتقع على بعد ثلاثة كيلو مترات إلى الشمال الشرقي من محنا)(١٠). وقد برزت قبائل عربية أخرى خلال العصر الأموي كقبائل كلب، وكانت هي الأقرب إلى مركز الخلافة الأموية(١١). ويبدو أن السياسة الأموية في استرضاء القبائل العربية الموجودة في شرق الأردن خاصة، وهذه استمرارية لسياسة

الرسول عليه السلام من قبل في تسليم قيادة بعض السرايا وتسليم بعض رسائله إلى أمراء وملوك المنطقة[١٢]. وبرزت القبائل العربية الموجودة في شرق الأردن كقوة ضاربة، وخاصة للدولة الأموية سواء من الأخطار الخارجية أم الداخلية، وأسندت إلى زعاماتها وظائف هامة مثل صاحب الشرطة وكتابة الرسائل[١٣]. لقد أدركت الدولة الأموية أهمية دور هذه القبائل فعمدت إلى بث الولاة والأمراء من البيت المرواني ليقيموا بين ظهرانيهم، طمعا في ضمان الولاء لدولة بني أمية، وتمثل ذلك في القبائل العربية الموالية لمروان بن الحكم في معركة مرج راهط، وهي كلب وحليفاتها من القبائل اليمانية، نذكر منها غسان والسكاسك والسكون وطي والقين وتنوخ[١٤]، ومعظم هذه القبائل كانت توجد في جند الأردن.

لقد استخدمت الدولتان الرومانية والبيزنطية مراكز عسكرية مغلقة وثابتة جاءت على شكل حصون عسكرية[١٥]، ومن أهمها حصن اللجون والواقع إلى الشرق من مدينة الكرك[١٦]، على العكس من ذلك اعتمدت الدولة الأموية على مراكز عسكرية مفتوحة وممتدة وموزعة تبعاً للامتداد والتوزيع الجغرافي للقبائل العربية الموجودة في جند الأردن على وجه الخصوص. ويبدو أنه لتثبيت هذا المفهوم وتوجيهه بالشكل السليم ليخدم مصالح الدولة الأموية، وللإقلال من ظاهرة التنافس واحتدام العصبيات، خاصة تلك التي ظهرت بعد معركة مرج راهط، اعتمد خلفاء بني أمية من الفرع المرواني على إسناد إمارة الأجناد إلى أمراء أمويين كما أسلفنا، فمثلا نجد عبد الملك بن مروان يعين أمراء الأجناد من أبنائه وأخوته أو يسنده إلى أحد أفراد البيت المرواني[١٧]، كما اتبع الوليد بن عبد الملك نهج والده[١٨]، وقد كانت مهمة هؤلاء الولاة تنحصر تحت مفهوم الإعداد لتسلم مناصب عليا في الدولة، كمركز الخلافة، ومثال ذلك أن الوليد بن عبد الملك قد تسلم مهام عامل لبعض النواحي والقرى قبل تسلمه زمام الخلافة[١٩]. وكشفت الأعمال الأثرية في

موقع قصر البرقع، على بعد خمسة وعشرين كيلو مترا إلى الشمال الغربي من الرويشد عن الأعمال الإنشائية لهذا الخليفة قبل أن يتسلم مقاليد الخلافة في موقع قصر البرقع، وقد ظهر ذلك من خلال نقش تأسيسي نصه: "اللهم بسم الله الرحمن الرحيم هذا ما بنا الأمير الوليد بن أمير المؤمنين هؤلاء البيوت سنة وحدة وثمانين"[٢٠]، ويؤكد هذا النقش الرواية التي ذكرها الجهشياري من ناحية، ويبين مكان إمارة الوليد في المنطقة الواقعة إلى الشرق من مدينة المفرق من ناحية أخرى. كما عثر على كتابات بالخط الكوفي تحمل اسم أمير جند الأردن في زمن خلافة الوليد بن عبد الملك وهو عمر بن الوليد بن عبد الملك، وذلك على جدران قصر الحرانة[٢١]، ويبدو أن وجود عثمان بن خالد بن عبد الملك المرواني صاحب نقش محنا يندرج ضمن هذا الإعداد، ليتبوأ مركز الولاية فيما بعد شأن والده. أو يمكن إدراج مهمات بعض ولاة المدن والأعمال من البيت المرواني تحت مفهوم المهام التشريفية[٢٢].

ويبدو أن لحركة ابن الزبير دورا كبيرا في إخراج الأمويين من مكة والمدينة، وخاصة بعد نقمة أهل الحجاز على البيت الأموي اثر استباحة المدينة وانتهاك حرمة الكعبة. وبلغ عدد أفراد البيت المرواني أكثر من ألف رجل مع مواليهم عندما خرجوا من المدينة إلى بلاد الشام[٢٣]، ومما زاد من كثافة الوجود الأموي من البيتين السفياني والمرواني قدوم أشرافهم المتوالي على بلاد الشام وخاصة إلى دمشق، واقتضى ذلك تقريبهم وإظهار مقامهم بين القبائل عن طريق الإقطاع[٢٤]. ويمكن أن ندرج سبب وجود عثمان بن خالد المرواني صاحب النقش، وابن والي هشام بن عبد الملك على المدينة ضمن هذا التوجه. ومما شجع على ذلك مساحات الأراضي الواسعة التي تركها مالكوها من النبلاء والقادة والبطاركة البيزنطيين، فأصبحت هذه الأراضي صافية للبيت الأموي، ومحط أنظار شيوخ القبائل والأمراء الأمويين، ونظرا لاعتماد الخلفاء على أمراء البيت الأموي في تدبير

شؤون الإدراة والحكم وقيادة الحملات، أصبح أفراد البيت الأموي يتمتعون بامتيازات متعددة، فكانت لهم جوائز وأرزاق وإقطاعات[٢٥]، وأسهمت القصور الأموية التي انتشرت انتشارا واسعا امتد من جنوب الأردن إلى الجزيرة الفراتية، والتي تمثل توزيعا جغرافيا للأمراء الأمويين في المنطقة في تعمير البادية والإشراف الدقيق على الأمن والنظام ومنتجعا لزعماء القبائل، والتي تمثل العنصر البشري المقاتل لصالح الدولة الأموية[٢٦].

ونفترض أن الأمير عثمان بن خالد صاحب النقش الذي عثر عليه في محنا، هو صاحب إقطاع أميري، فقد كان هنالك إقبال شديد من قبل الأمراء الأمويين على امتلاك هذه الأراضي والإقطاعيات والضياع، ويبدو واضحا من شدة التنافس على امتلاك هذه الأراضي بأنها كانت تعطي مردودا اقتصاديا كبيرا للأفراد الأمويين، ويبدو أن مؤسس الدولة الأموية، الخليفة معاوية بن أبي سفيان، هو أول من تنبه على أهمية هذه الأراضي. ويذكر اليعقوبي في هذا السياق "أن معاوية اصطفى ما كان للملوك من الضياع بالشام والجزيرة واليمن والعراق وغيرها لنفسه خالصة ... وكان أول من كانت له الصوافي"[٢٧]. ومن ثم بدأ التحول في عهد عبد الملك عندما سأل عن القطائع فوجد أنه لم يتبق منها شيء في الشام، فمنحت أرض خراج باد أهلها[٢٨].

الترجمة لصاحب النقش:

ولد لعبد الملك بن الحارث: اسحق وأبان و إسماعيل وروح وخالد، وقد برز من بين أولاد عبد الملك بن الحارث ابنه خالد، والذي تولى إمرة المدينة لهشام بن عبد الملك سبع سنين ١١٤-١١٩هـ. ومن أهم سمات خالد أنه كان شديد العداء والإيذاء لبيت علي ابن أبي طالب كرم الله وجهه[٢٩]، كما أنه كان شديدا ماكرا فتأذى منه سادة المدينة، وغضب عليه هشام بن عبد الملك وأمر بعزله عن إمارة المدينة، وإلى ألا يوليه على عمل أبدا، وقد

تميزت سنوات إمارته بأنها سنوات عجاف وقحط، فسميت في المدينة سنيات خالد، ونتج عنها أن هاجر جمع كبير من أهل البادية إلى بلاد الشام[٣٠].

لم تسعفنا المصادر التاريخية في التعرف إلى أبناء أمير المدينة خالد بن عبد الملك المرواني، وقد جاء هذا النقش، شاهدا أثريا ماديا وحيدا، في حدود علمنا، في التعرف إلى أحد أبنائه، وهو عثمان ، ويستدل من دراسة النقش الفنية من حيث جودة الخط وحسن اختيار اللوح الحجري، والتأني في اختيار كلمات النقش وورود عبارة (إن صحت) "قرأ هذا الكتاب أحد كتابه" أن عثمان هو أحد رجالات الدولة الأموية المروانية في جنوب الأردن، وقد اتخذ من المكان الذي دارت فيه رحى غزوة مؤتة مقرا له، ولربما امتلك هذا المرواني إقطاعا في المنطقة على حساب نظام الصوافي، فالشواهد الأثرية في موقع العثور على النقش تشير إلى وجود مجمع كنسي مركزي خلال العصر البيزنطي، حيث تم رصد كنيستين تعودان إلى تلك الفترة، ولربما تسعف التنقيبات المستقبلية في العثور على المزيد منها. ومن المألوف أن مثل هذه الكنائس كانت تمتلك مساحات شاسعة من الأراضي الزراعية والرعوية، وقد أصبحت هذه الأراضي فيما بعد صافية للبيت الأموي. وتؤكد المصادر التاريخية السالفة الذكر على وجود حضري للغساسنة في كل من مؤتة والمشيرفة، وبعد الفتح الإسلامي أصبحت أجزاء من الأراضي الكثيرة المملوكة للقادة والأمراء المتحالفين مع الدولة البيزنطية، والتي آلت كصوافٍ للخلافة الأموية، وخاصة بعد موت أصحابها أو هروبهم مع فلول الروم.

ويمكن أن نبني على ذلك أن النقوش الكوفية التي تم العثور عليها في موقع العدنانية توضح لنا أهمية المكان للسكان من النواحي الاقتصادية كافة، زراعيا ورعويا وتجاريا، ومن وقوع المكان على طريق الحاج الشامي، والذي تغفل مصادرنا التاريخية والجغرافية

محطاته الواقعة بين القسطل والمدورة[٣١]، كما تتوضح أهمية هذا المكان من خلال موقعه الجغرافي المتوسط بين مصر وجنوب فلسطين، والحجاز، وهو الأمر الذي لم يغفل أهميته أمراء بني أمية، وخصوصا البيت المرواني منهم، كما ينبئ شاهدنا النقشي عن ذلك.

نص النقش:

بسم الله الر

حمن الرحيم

قل هو الله ا حد

الله الصمد لم يلد

ولم يولد ولم يكن له

كفوا ا حد ا

اللهم صلي على محمد الـ[ـنبي]

امام الرحمة اللهم

اغفر لعثمان بن خالد بن

عبدالملك بن الحرث

مغفرة عنهما لا تغا

دره سامعه الله مـ[ـن]

قرا هذا الكتاب   بعد

واستغفر لعثمان كتبه

هذا النص الكتابي من النقوش الكوفية التي اكتشفت في جنوب الأردن، التي تعود إلى العصر الأموي، ويبدو أنه أطولها، ومن أكثرها جودة خطية، ولكننا لم نعثر من بين المصادر وكتب أخبار الرجال على ترجمة لصاحب النقش عثمان بن خالد، بيد أن والده من الشخصيات المهمة في التاريخ الأموي، فهو خالد بن عبد الملك بن الحارث، الوالي الأموي من البيت المرواني، تولى المدينة المنورة في عهد هشام بن عبد الملك.

الدراسة الفنية للنص:

مادة الكتابة حجر رملي صلب مستطيل الشكل، وقد بلغت أطوال النقش، تسعين سنتمترا طولا، وخمسة وأربعين سنتمترا عرضا، وبسماكة ثلاثين سنتمترا، وقد جاءت خلفية النقش مشذبة بشكل اسطواني، وقد مثل النقش شاهدا قبريا اتخذ شكلا مقوسا من أعلاه، ويلاحظ أن في الجزء الأيسر من الحجر كسرا مقصودا، ربما قصد به تثبيت الحجر، وقد جاء سطح الحجر من ثلثه الأسفل غير منتظم الشكل، وذلك لعدم الضرورة، إذ أنه الجزء المطمور في الأرض، ولا يحتوي على مادة كتابية. حالة النص الكتابي جيدة، وإن جاءت بعض أحرف الكلمات الجانبية غير واضحة للحت الذي نال منها بفعل عوامل طبيعية. وقد ظهر السطح المنقوش أملسا نسبيا، ولكنه غير صقيل.

بلغ عدد أسطر النقش خمسة عشر سطرا، لم يحتو السطر الأخير سوى حرف الألف. وقد خط النقش بالخط الكوفي الجاف غالبا، وحفرت الأحرف حفرا غائرا معرضا نسبيا، وقد لف النقش إطار خطي مستقيم بسيط، وذلك من أطرافه الأيمن والأيسر والسفلي، في حين

جاء على شكل هلالي في جزئه العلوي. وهو مكتوب بالخط الكوفي البسيط الخالي من التوريق والتزهير والتضفير، ويشابه بذلك سمات الخط الذي كان سائدا في العصر الأموي(٣٢).

والنص النقشي غير مؤرخ، يرجح أنه من نقوش النصف الأول من القرن الثاني الهجري. كتب النقش بصورة مرضية، وبيد متمرسة، وبخط غير معجم، ويبدو ظاهر النقش متسقا نسبيا من حيث المسافات بين الكلمات والأسطر من حيث الموازاة والمحاذاة، وقد حاول النقاش ضبط المسافات بين السطور، ولكنه لم يوفق كثيرا في ذلك فبدت المسافة بين الأسطر الأولى أكثر قربا من أسطر النقش في نصفه الأخير.

لقد درجت النقوش الشاهدية على نمطية معينة تبدأ بالبسملة، ثم التعريف بالميت،تتلوها عبارات التوحيد أو الآيات القرآنية، ثم تاريخ الوفاة فالترحم على الميت، وقد روعيت هذه النمطية في نقش عثمان بن خالد عموما من حيث البدء بالبسملة، وتثبيت نص سورة الإخلاص، ثم الصلاة على النبي (اللهم صلي على محمد النبي إمام الرحمة)، فالاستغفار لصاحب النقش (اللهم اغفر)، تلاه ذكر اسم صاحب النقش، وهو عثمان بن خالد بن عبد الملك بن الحارث، وأعقبه بالدعاء له: (اللهم اغفر ... مغفرة عنهما لا تغادره)، والدعاء إلى الله بمسامحته، أو بمسامحة من يقرأ هذا الكتاب واستغفر لعثمان.

أما الجزء الأخير من النقش محل تساؤل وشك، إذ إن قراءة الكلمتين (أحد كتبه) في الأسطر الثلاثة الأخير قراءة افتراضية غير أكيدة، وذلك لعدم وضوحها نتيجة للطمس النسبي الذي انتابها. ومرورا على أحرف النقش يمكن وصفها فنيا على المنحى الآتي:

حرف الألف:

ورد حرف الألف في نقش عثمان بن خالد إحدى وثلاثين مرة، ثماني مرات متصلا، في حين ورد في المرات الأخرى منفردا.

وهو عبارة عن خط مستقيم يمتاز بجفافه في أغلب مواقعه، فقد ظهر مستقيما متسق الأطراف، في حين تمتاز استقامته بالليونة في بعض الكلمات، مثل: (..ا.) في كلمة أحد من السطر السادس.

ويمتاز حرف الألف في حالة الانفراد بوجود زيادة في القائم السفلي hok تتجه نحو اليمين، مالت إلى المرونة في أغلب مواضعها، وهذا أثر نبطي متأخر، يشبه شكل الألف في نقوش سيناء النبطية[٣٣]، والذي لم يظهر إلا في نقوش قليلة، ومنها نص جبل رم المكتوب بحبر أسود والمؤرخ بحوالي نهاية القرن الأول الميلادي[٣٤]، إضافة إلى ظهوره في بردية نبطية غير مؤرخة من منطقة عين الجدي قرب البحر الميت في غور الأردن، وهو نص يؤرخ للملك النبطي رب ايل الثاني (٤٠ ــ ٧١م). ويشبه شكل الألف في النبطية في نص عوجاء الحفير في فلسطين على بعد ستين كيلو مترا جنوب بئر السبع، وقد بدت أحرف النص متطورة أرخت إلى القرن الأول الميلادي، وهي مرحلة انتقالية من الحرف النبطي الآرامي إلى الحرف العربي[٣٥].

وهذه ظاهرة وسمت الخط العربي المبكر أيضا، الذي شكل مرحلة انتقالية بين الخط النبطي وبين الحرف الكوفي الجاف. وقد جاء حرف الألف في نقش عثمان بن خالد مشابها لنقش جبل رم الثاني من القرن الثاني الميلادي، (وعند آخرين يعود إلى النصف الأول من القرن الرابع الميلادي)[٣٦].

وقد بقي هذا النمط الكتابي لحرف الألف موجودا في النقوش الإسلامية من القــرن الأول الهجري وحتى القرن الثالث الهجري بشكل ملحوظ، في حين أخذ يقل فيما تلاه من نقـوش عربية إسلامية. فقد ظهر شكل الألف في نقش عبد الرحمن الحجري مـن سـنة إحـدى وثلاثين للهجرة(٣٧).

أما الألف النهائية المتصلة من اليمين فجاءت مستقيمة مزواة عند التقاء قاعدتها بـالحرف السابق لها، هكذا: (ـــا، ـــا).

ومن الناحية الكتابية ظهر الألف مخففا من الهمزة في كلمة قرأ من السطر الثالث عشر.

حرف الباء:

ورد هذا الحرف في نقش عثمان بن خالد ست مرات، فجاء متصلا من اليسار في كلمـة بسم من السطر الأول، وورد مرتين في السطر التاسع في كلمة بن، وفي السطر العاشـر في الكلمة نفسها. أما وروده مركبا فظهر في كلمة عبد من السطر العاشر، وجاء منفـردا في كلمة الكتاب من السطر الثالث عشر.

أما أشكال الحرف في مواضعه المختلفة، فقد كان في حالة اتصاله مـن اليسـار هكـذا (ـبـ)، وهو شكل نمطي لحرف الباء في الفترة النبطية المتأخرة، وفي فترات تطـوره اللاحقة. فقد جاء الشكل متقاربا مع نقش كمكام النبطي المؤرخ بالسنة الأولـى الميلاديـة والمكتشف في الحجر(٣٨)، ومع نقش رقاش بنت عبد مناة مـن العـلا والمـؤرخ بسـنة ٢٦٨م(٣٩).

واستمر هذا الشكل في النقوش العربية المبكرة، مثل نقش النمارة (ب ب)(٤٠). أما البـاء المتوسطة فقد جاءت في كلمة عبد هكذا: (ـبـ)، وهو شكل معـروف فـي النقـوش

النبطية، مثل نص جبل منيجة في جنوبي سيناء، والعائد إلى القرن الثالث الميـــلادي[٤١]، وهو في النقوش العربية المبكرة بالشكل نفسه في نقشي أم الجمال الثاني ونقش حران[٤٢].

أما حرف الباء منفردا فيأخذ في نقش عثمان بن خالد الشكل (بـ)، وهو رسم ظهر فـــي الكتابات النبطية، كما في نقش من البتراء يعود إلى عهد الملك النبطـــي ربـ ايـــل الأول، والعائد إلى النصف الثاني من القرن الأول قبل الميلاد [٤٣].

أما في النقوش العربية الإسلامية من القرن الأول الهجري، فقد اتخذ حرف البـــاء وفـــق أشكال وروده في نقش عثمان بن خالد منحى متسقا ومتشابها مع نقوش هذه الفترة. فقـــد ورد حرف الباء المتصل من اليسار بشكل مشابه لوروده فـــي نقـــش الطـــائف، ونقـــش العباسة. أما مثاله متوسطا فيظهر في نقش من وادي الشامية إلى الشمال الشـــرقي مـــن الطائف[٤٤]، وفي نقش عثمان من جنوب مكة[٤٥].

أما مثال الحرف منفردا في النقوش الإسلامية من القرون الهجرية الأولى، فيتشابه حـــرف الباء في نقش عثمان مع نقش وادي الأبيض في محافظة كربلاء في العراق[٤٦].

حرف التاء:

جاء حرف التاء في نقش عثمان بن خالد خمس مرات، مرتان تاء مربوطة، وذلـــك فـــي كلمتي: الرحمة من السطر الثامن، وكلمة مغفرة من السطر الحادي عشر، وثلاث مـــرات تاء مفتوحة، وذلك في الكلمات: تعالى من السطر الحادي عشر، وكلمة الكتاب من السطر الثالث عشر، وكلمة استغفر من السطر الرابع عشر.

وقد جاءت التاء المربوطة متصلة مرة متخذة الشكل التالي (ـة)، وهو شكل منسجم مـــع نقش بناء بركة عين حازم في سورية، والتي أمر بإنشائها هشام بن عبد الملـــك (١٠٥-

١٢٥هـ)، ونلاحظ أن التاء قد ظهرت مفتوحة في كل حالاتها في اغلب نقوش القرن الهجري الأول، في حين وردت مغلقة في نقش سد معاوية من سنة ٥٨هـ. أما في النقوش النبطية المتأخرة فتظهر بوادر التاء المربوطة بوضوح في نهايات بعض الكلمات، كما في نقش رقاش (ـ**ꝺ**ـ)[٤٧] ، وأحد نقوش الحجر المؤرخة بسنة ٣٥٦م[٤٨].

أما التاء المربوطة غير المتصلة فقد ظهرت في نقش عثمان بن خالد هكذا (ـهـ)، وهي غير منقوطة شأن غيرها من الأحرف.

أما التاء المفتوحة الواردة في النقش في مواضعها الثلاثة فكانت على النحو التالي:، التاء المتصلة من اليسار، بدت هكذا: (ـبـ)، وذلك في كلمة تعالى من السطر الحادي عشر.

لم تسبق النقوش النبطية أمثلة عن شكل التاء الواردة في النقش[٤٩]، في حين بدأت بواكير هذا الشكل بالظهور في النقوش العربية المبكرة[٥٠]، وذلك في نقش جبل رم الثاني من القرن الرابع الميلادي (ـبـ)[٥١]، ونقش أم الجمال الثاني من القرن السادس الميلادي[٥٢].

أما في النقوش الإسلامية المبكرة، من القرون الهجرية الأولى فنجد أشباه هذا الشكل في عدد من النقوش المبكرة، مثل نقش العباسة، ونقش جبل أسيس الثاني[٥٣].

أما التاء المتوسطة، فقد بدت في النقش هكذا: (ـتـ ، ـتـ)، وذلك في كلمتي، الكتاب من السطر الثالث عشر، واستغفر من السطر الرابع عشر. وقد أظهرت النقوش النبطية القديمة بوادر تطور الشكل، كما في نقش شمعون بن يحي من العلا، والمؤرخ بسنة ٢٠١ وفق تقويم بصرى، والموافق ٣٠٧ ـ ٣٠٨م. وقد ظهر الشكل بصورة أكثر وضوحا في

النقوش العربية المبكرة، في مثل نقشي زبد، وأسيس الأول[٥٤]، أما في النقوش الإسلامية فأمثلة ذلك وافرة، في مثل نقش الحجري، ونقش خربة نطل من سنة مائة للهجرة[٥٥].

حرف الثاء:

ورد هذا الحرف في نقش عثمان بن خالد ثلاث مرات، مرتان متوسطتان في كلمة عثمان من السطر التاسع والرابع عشر، هكذا (ـلـ ، ـسـ)، ومرة منفردا في كلمة الحرث من السطر العاشر، هكذا (ـد). ومن خلال مقابلة هذين الشكلين مع أشكال حرف التاء سابقا نجد التطابق الكامل معه، وذلك بسبب غياب الإعجام والتنقيط في نقوش هذه الفترة.

حرف الحاء:

ورد حرف الحاء ثماني مرات في هذا النقش، وقد جاء متصلا من اليسار فقط، في الكلمات: الرحمن، والرحيم (السطر الثاني)، وأحد (السطر الثالث والسادس، والرحمة السطر الثامن)، ومتصلا من الجهتين في الكلمات: محمد (السطر السابع)، والحرث (السطر العاشر)، وسامحه (السطر الثاني عشر).

وجاءت أشكال حرف الحاء المتصل من اليسار في نقش عثمان بن خالد، هكذا: (حـ حـ حـ حـ)، وهي خمسة أشكال متقاربة مع تفاوت بسيط فيما بينها. ونلاحظ في الشكل الأول هبوط الخط العلوي المائل باتجاه اليمين عن مستوى الخط الأفقي فكأنما علق على السطر، أما في الأشكال الثاني والثالث والخامس فنجد أن التقاء الخطين قد جاء دون تقويس، وإنما شكل التقاؤهما زاوية حادة. يتضح في الشكل الرابع بوادر اللين في الخط العلوي من الحرف إذ جاء منحنيا قليلا مقارنة بباقي حروف النقش.

وقد تشابه هذا الحرف مع أمثاله من الخطوط الكوفية من القرن الأول والثاني الهجريين، فكان من أشكاله (حـ) في نقش حفنة الأبيض[٥٦]، و(حـ) في نقش الحجري[٥٧]، في

حين جاء الشكل الثالث هكذا: (ـد) كما في نقش العباسة (ـحـ)[٥٨]، أما الشكل الرابع (ـحـ) فظهر في نقشي قصر البرقع وقصير عمرة[٥٩]، أما الشكل الخامس (ـحـ) فيرد في نقوش عربية مختلفة، منها الحجر الميلي من خان الحثرورة في الطريق بين القدس ودمشق، والعائد إلى عهد الوليد بن عبد الملك ما بين ٦٤ إلى ٨٦ للهجرة[٦٠].

لعل تأثر الشكل بالخط النبطي يبدو أكثر وضوحا في النقوش النبطية المتأخرة، فقد جاء في نقش رقاش بنت عبد مناة من العلا، والعائد لسنة ٢٦٨م رسما لشكل حرف الحاء المتصلة من اليسار يشبه شكله في نقش عثمان بن خالد هكذا (ـحـ)[٦١].

وقد حفظت النقوش العربية المبكرة شكل هذا الحرف كما في نقش جبل رم الثاني(ـحـ)[٦٢].

حرف الخاء:

ورد حرف الخاء في كلمة خالد من السطر التاسع، وقد جاء الحرف متصلا من اليسار، هكذا: (ـحـ)، وهو شكل مشابه للحاء والجيم في النقوش الإسلامية المبكرة، والتي خلت من الإعجام.

ونلاحظ هنا أن الخط الأفقي المستقيم قد امتد قليلا خارج نقطة الالتقاء مع الخط المائل نحو اليمين، وهو من الأشكال التي تذكرها النقوش العربية من القرن الأول الهجري مثل نقش الخشنة شمال شرق الطائف[٦٣]، ونقش خربة نطل[٦٤].

حرف الدال:

ورد حرف الدال في نقش خالد بن عثمان ثماني مرات، وذلك في الكلمات التاليــة: أحــد (سطر ٣، ٦)، الصمد (سطر ٤)، يلد (سطر ٤)، يولد (سطر ٥)، محمـــــد (ســطر ٩)، تغادره (سطر ١١/١٢).

وقد ظهر الحرف متصلا من اليمين سبع مرات، ومنفردا مرة واحدة، وكانت الأشكال كما يلي: (ـد، ـد، ـد، ـد، ـد)، أما منفردا فجاء شكله هكذا: (د).

تبرز هذه الأشكال التأثيرات النبطية في الحرف العربي والتي تظهر في بعــض النقــوش وذلك عندما كان الشكل من دون قاعدة أفقية، هكذا: (د)، كما في نقش خلاصة فـــي فلسطين، والعائد إلى زمن الملك النبطي الحارثة الأول عام ١٦٩ق م[٦٥]، وقد تطور فـــي شكله فيما بعد ليصبح في النبطية هكذا (د)، كما في نقش العلا المؤرخ بســـنة ٣٠٦م عند ميليك، وبسنة ٣٩٦م عند سبرنج لنج[٦٦]، وقد درج حرف الدال في النبطية بـــالتطور حتى شابه رسمه الكوفي أو كاد، فبدا هكذا: (د، د)، وذلك في نقـــش منـــى بنــت عمرو، والمؤرخ بالنصف الثاني من القرن الرابع الميلادي، وهو من نقوش الحجـــر[٦٧]، وقد جاء هذا الشكل في نقش حران متماثلا مع شكله في نقوش القرنيـــن الأول والثـــاني الهجريين، هكذا: (د، د)[٦٨].

وقد ظهر الشكل في النقوش الإسلامية المبكرة في نقش عبد الرحمن الحجري (٣١هــــ) (د)، ونقش ثابت الأشعري من كربلاء (٦٤هــ) (د)[٦٩]، ومن القـــرن الـــهجري الثاني شاهد عبد الله الحضرمي، والمؤرخ بسنة ١٧٤هــ، المحفوظ بمتحف الفن الإسلامي بالقاهرة[٧٠]، وظل هذا الشكل موجودا في نقوش القرن الثالث الـــهجري، مثـل الشـــاهد الرخامي الذي يحمل اسم سليمان بن أحمد، والمؤرخ بسنة ٢٥٢هــ[٧١].

وتتشابه في النقوش الكوفية من هذا النوع أحرف الدال والذال والكاف.

حرف الراء:

يأتي حرف الراء قصيرا مقوسا مشابها لأمثاله من الفترة الزمنية نفسها، فظهر الحرف موقوفا غير ممتد مما جعله يشبه الدال اللينة، على عكس حرف الدال الذي جاء في النقش يابسا مزوى خاليا من التقويس.

ورد هذا الحرف في نقش خالد بن عثمان عشر مرات، فجاء متصلا من يمينه في الكلمات: الرحمن (سطر ٢/١)، الرحيم (سطر ٢)، الرحمة (سطر ٨)، اغفر (سطر ٩)، الحرث (سطر ١٤)، كثيرا (سطر ١٥/١٤). وجاء منفردا مرة واحدة، وذلك في كلمة تغادره (سطر ١٢/١١). وكانت أشكاله على النحو التالي (ـر، ـر، ـر، ر)، وهي كما نلاحظ قصيرة الذيل.

يعد حرف الراء بشكله العام قريبا من الخط النبطي، وقد ظهرت شواهد هذا التقارب في النبطية والكتابات العربية المبكرة في نص جبل رم الأول، والمؤرخ بسنة ٣٤٨م ، فجاء هكذا: (ر ، ر)[٧٢]. وقد نحا الحرف في خطوط القرون الهجرية الثلاثة إلى الشكل قصير الذيل مشابها لحرف الدل (ـر، ـر، ـر)[٧٣].

حرف السين:

وهو عبارة عن خط أفقي بثلاثة أسنان متساوية الارتفاع نسبيا. لقد وقع الكاتب بخطأ في كتابة كلمة سامحه حيث ورد حرف السين بسنين فقط.

جاء حرف السين في نقش عثمان بن خالد ثلاث مرات، وذلك في كلمة بسم (السطر ١)، وكلمة سامحه (سطر ١٢)، وكلمة استغفر (سطر ١٤). فجاء متوسطا في الكلمة الأولى،

ومتصلا من اليسار في الكلمتين الأخريين، متخذة الأشكال التالية (ـسـ، ـسـ، ـسـ)، وهو حرف متطور عن الشكل النبطي المتأخر (ـسـ، ـسـ، ـسـ)[٧٤]. أما في النقوش العربية المبكرة فنجد الأشكال التالية (ـسـ، ـسـ)[٧٥].

حرف الصاد:

وهو عبارة عن خطين متوازيين بقائم أيمن شبه مستقيم يتراوح بين الليونة والجفاف، أما قائمه الأيسر فيرتفع بخط قصير يعلو الخط العلوي الأفقي قليلا.

ورد الحرف في نقش عثمان بن خالد مرتين، وذلك في كلمة الصمد من السطر الرابع وكلمة صلي من السطر السابع، وقد جاء في الأولى متوسطا، ومتصلا من اليسار في الثانية، كالتالي: (ـصـ، ـصـ).

لقد أظهر النقش النبطي المتأخر بوادر حرف الصاد وذلك في نقش عبدي بن تيماء من العلا، والمؤرخ بسنة ٣٠٦م[٧٦] (ـصـ)، ويغيب هذا الشكل عن النقوش العربية المبكرة.

أما في النقوش العربية الإسلامية من القرون الهجرية الأولى فنجد أن شكل الصاد متماثل مع شكله في نقش عثمان بن خالد[٧٧]، وهو كما نلاحظ حرف يمتاز بالاستطالة النسبية، مقارنة بأشكاله في الفترات اللاحقة[٧٨]، إضافة إلى ظهور رأس تتجه إلى أعلى مشابهة لتلك التي في حرف الطاء من البقايا النبطية.

حرف العين:

درجت أغلب نقوش القرنين الأول والثاني الهجريين على كتابة حرف العين المركبة على شكل هرمي مقلوب من غير قنطرة، مثل: لعثمان في السطرين التاسع والرابع عشر، وتعالى في السطر الحادي عشر.

ورد هذا الحرف في النقش خمس مرات، فجاء متصلا من اليسار في الكلمات والأحرف التالية: على (سطر٧)، عبد (سطر ١٠)، عنهما (سطر ١١)، في حين جاء مركبا في كلمة لعثمان مرتين كما أسلف، وكانت أشكال الحرف في النقش على النحو التالي: (عـ، عـ، عـ، عـ).

يعد شكل حرف العين في النقش امتدادا للشكل نفسه في النقوش العربية المبكرة، وهو قريب الشبه أيضا من أشكال الحرف في النبطية، مثل نقش أمتان من حوران والمؤرخ بسنة ٩٣م (عـ)[٧٩]، ونقش النمارة (عـ، عـ، عـ، عـ)[٨٠]، وقد ظهر الشكل مماثلا ومتشابها مع النقوش العربية المبكرة، فجاءت أشكال الحرف كالتالي: (عـ، عـ، عـ)[٨١].

ونلاحظ من مقابلة الأشكال أن الحرف لم يتغير كثيرا، وإنما كانت تبرز فيه بعض الانحناءات[٨٢]، وقد بدت عين الابتداء لينة تستند على خط أفقي مستقيم، أما المتوسطة فجاءت جافة ذات شكل هرمي مقلوب من دون قنطرة، وهذا يماثل نقش سد معاوية[٨٣]، ويبدو أن هذا الشكل قد شابه أقرانه من القرن الأول والثاني الهجريين[٨٤].

حرف الغين:

جاء حرف الغين في نقش عثمان بن خالد أربع مرات، وذلك في الكلمات: اغفر من السطر التاسع، مغفرة من السطر الحادي عشر، تغادره من السطر الحادي عشر/الثاني عشر، استغفر من السطر الرابع عشر، وقد جاءت أشكال هذا الحرف على نمط سابقه من حيث غياب قنطرة الغين المتوسطة، وهذه ظاهرة وسمت أغلب نقوش هذه المرحلة.

حرف الفاء:

ورد هذا الحرف أربع مرات، وذلك في كلمة كفوا (سطر ٦)، وكلمة اغفــر (ســطر ٩)، وكلمة مغفرة (سطر ١١)، وكلمة استغفر (سطر ١٤)، فجـــاءت فيـــها جميعـــا مركبـــة، وبالشكل التالي (ـفـ)، وهذا الشكل الكتابي يوافق أشكال عدد من النقوش النبطية، مثــل نقش أم الجمال الأول[٨٥]، ونقش النمارة[٨٦]. وقد ظهر الحرف مستندا على عمود يصلـــه بالسطر الأفقي، ويظهر في بعض أشكاله مزوى، في حين لا نجد تلك العصى التي تصــل بين استدارة الفاء وسط القاعدة في نقوش زبد وحران[٨٧].

ويشبه هذا الحرف حروف نقوش مكة المكرمة الكوفية، مثل نقش الشعر الحكمي والمؤرخ بسنة ٩٨هـ[٨٨].

حرف القاف:

ورد حرف القاف متصلا من اليسار مرتين، وذلك في كلمتي قل من السطر الثالث وكلمــة قرأ من السطر الثالث عشر، وقد اتخذ الشكل التالي (قـ ، قـ)، وهو شكل كتابي لـــه أمثلة في النقوش الإسلامية من القرن الهجري الأول والقرن الهجري الثاني، كما يظـــهر في نقوش شاهد قبر العباسة[٨٩]، ونقش قصير عمرة الثاني[٩٠]. وقد بدا رسم الحرف لينـــا وغير متسق كبقية حروف النقش.

حرف الكاف:

وهو عبارة عن خطين أفقيين متوازيين قائمهما جاف ينحني من المستقيم العلـــوي نهايـــة طرفية نحو اليمين، تمتد أحيانا بشكل لين، وفي أخرى بشكل جاف.

ورد الكاف في نقش عثمان بن خالد خمس مرات، وذلك في الكلمات: يكن من السطر الخامس، وكفوا من السطر السادس، وعبد الملك من السطر العاشر، والكتاب من السطر الثالث عشر، وكثيرا من السطر الرابع عشر/الخامس عشر.

وقد جاء مركبا في كلمتين، وعلى الشكل التالي: (ڪ ڪ)، ومتصلا من اليسار في كلمتين، هكذا: (ڪ، ڪ)، ومتصلا من اليمين في كلمة واحدة هكذا: (ـڪ).

ويظهر الشكل متطورا عن شكله في النقوش النبطية، كما في نص جبل منيجة من جنوب سيناء (ـڪ)[٩١].

أما في النقوش العربية المبكرة فجاء الكاف في نقش جبل رم الثاني هكذا: (ڪ، ڪ)[٩٢]، وقد تشابه الحرف شكليا مع النقوش العربية الإسلامية من الفترة نفسها[٩٣].

حرف اللام:

حرف اللام أكثر حروف النقش تكرارا، إذ جاء ثلاث وثلاثين مرة، وقد جاء مركبا ومتصلا من اليمين ومتصلا من اليسار وفق أشكال متعددة منها: (لـ، لـ، لا).

ويظهر من هذه الأشكال تراوحها بين الخط اليابس الجاف (كما في الشكلين لـ، لـ)، وبين الخط اللين في غالب الأمر (ل، ـلـ، ل، ل).

حرف الميم:

ورد حرف الميم في نقش عثمان بن خالد إحدى وعشرين مرة، وقد جاء متصلا من اليمين ثماني مرات ومتصلا من اليسار أربع مرات، ومركبا ثماني مرات، ومنفردا مرة واحدة، وقد اتخذ الأشكال التالية: (ـمـ، ـمـ، ـمـ، م، مـ، مـ، مـ).

لقد ظهرت بوادر الشكل في النقوش النبطية المتأخرة، مثل نقش عبدي بن تيماء من العلا، والمؤرخ بالقرن الرابع الميلادي(٩٤)، ونقش شمعون بن يحيى من العلا أيضا، ويعود إلى سنة ٣٠٧م(٩٥)، وقد ظهر الشكل متقاربا مع شكله في النقوش العربية المبكرة، ومن أمثلته: (ـصـ، ـصـ، ـصـ)(٩٦)، وهو مثال واضح على الثبات والتقارب مع رسم الحرف في النقوش العربية المبكرة(٩٧)، ونقوش القرن الهجري الأول(٩٨).

حرف النون:

جاء حرف النون في نهايات الكلمات قريبا من شكل الراء، هكذا: (ـر)، وبدا ذلك واضحا في الكلمات: بن (سطر ٩، ١٠، ١٤)، والرحمن (سطر٢)، لعثمان (سطر ٩، ١٤)، وهو شديد الشبه بشكله في النبطية، ويماثل شكل حرف النون في النقوش العربية، كنقش سلوان (٣١هـ)، وشاهد قبر العباسة (٧١هـ).

وقد ورد الحرف في سبعة مواضع على الأقل، إذ تعرض النقش في جانبه الأيسر السفلي للطمس غير المتعمد، ويتوقع أن يكون من بين ما طمس حرف الجر (من).

وقد اتصل الحرف من اليمين في كلمتي الرحمن وبن، ومركبا في الكلمات النبي، وعنهما ومنفردا في كلمة لعثمان، وكانت أشكال الحرف على النحو التالي: (ـد، ـد، ـد، ـر). وتقترب أشكال الحرف في النبطية مع شكل النون في النقوش من الخط الكوفي، كما في نقش عبيدي بن تيماء(٩٩).

وبدت النون المتصلة من اليمين والمركبة متطابقة مع أشكال الحرف في النقوش العربية الإسلامية المبكرة، وأمثلة ذلك واضحة في نقوش عبد الرحمن الحجري، وفي أحد الصحون البرونزية من جورجيا، والمؤرخة بسنة ٦٩هـ(١٠٠)، وظهر الحرف في اللوحة الفسيفسائية لقبة الصخرة(١٠١).

حرف الهاء:

ورد حرف الهاء في النقش اثنتي عشرة مرة، فجاء متصلا من اليمين في الكلمات: لفظ الجلالة الله (الأسطر ١، ٣، ٤، ١٢)، له (سطر ٥)، الرحمة (سطر ٨)، سطر (١٢)، وجاء متصلا من اليسار في المفردات: هو (سطر ٣)، هذا (سطر ١٣)، ومركبا في: اللهم (سطر ٧، ٨)، عنهما (سطر ١١)، وجاء الحرف منفردا في: تغادره (سطر ١١/١٢).

أما أشكال الحرف في النقش فهي: (ـه، ـه، هـ، ـهـ، ـهـ، ه).

لقد أظهر حرف الهاء ليونة في أغلب أشكاله، في حين حافظ على اليبوسة في أشكال أخرى، وقد جاءت بهيئة المثلث في بعض أشكالها، وقد حاكى هذا الشكل أشكال حروف الهاء في الخط الكوفي[١٠٢]، وربما تشابهت بعض أشكال الحرف في النقش مع أشكاله في النقوش العربية المبكرة[١٠٣]، ويبدو أنه حاكى في الهيئة نفسها في النقوش الإسلامية من القرون الهجرية الأولى، كشاهد قبر العباسة[١٠٤].

حرف الواو:

ورد حرف الواو في نقش عثمان بن خالد خمس مرات، فجاء مرتين متصلا من اليمين، في الضمير هو (السطر الثالث)، وفي كلمة يولد (السطر السادس)، ومرتين منفردا كحرف عطف في و (لم) من السطر الخامس، وجاءت الأشكال على النحو التالي: (ـو، ـو، و)، وهو نمط يمثل الخط الكوفي الجاف مع بعض الليونة، ومن أمثلة وروده في النقوش العربية من القرن الهجري الأول: نقش حفنة الأبيض من كربلاء[١٠٥]، ونقش جبل أسيس الثاني[١٠٦].

ولقد كانت الواو في النبطية ذات ساق عمودية طويلة، اتخذت في العربية شـكل الليونـة والانحناء نحو اليسار.

حرف الياء:

ورد الحرف في هذا النقش ست مرات، فجاء متصلا من اليسار في الكلمات: يلد (السطر الرابع)، ويولد (السطر الخامس)، ويكن (السطر الخامس)، وجاء متصلا من اليمين في الكلمات: صلي (السطر السابع)، والنبي (السطر السابع)، وورد مركبا في : الرحيم(السطر الثاني)، وقد أتت أشكاله على النحو التالي: (ـد، ـد، ـ، ـ).

تمثل هذا الشكل برسم الهاء المنتهية بشكليها الصحيح والراجع، وهما نمطان شائعان في القرون الإسلامية الثلاثة الأولى، ولا يخفى ما فيهما من أثر نبطي كما تظهر نقش منعة بن جدي من أمتان والمؤرخ بسنة ٩٣م[١٠٧].

أما في النقوش العربية المبكرة فنجد تشابه الأشكال التالية للحـرف: (ـد، ـے، ـے)، إذ ورد الشكل الأول في النقوش الهربية المبكرة جميعها، في حين ورد الشكلان الأخيران في نقش أم الجمال الثاني[١٠٨].

غلبت على الأحرف ظاهرة التسطيح مع ميل بعضها إلى الانخساف كما في الياء والألـف المقصورة في السطر السابع.

وبعد، فلقد بلغ النقش مستوى جيدا من الجودة في رسم الحروف، مقارنـة بنقـوش ذلـك العصر، وهو من النقوش القبورية التي عني بها عناية خاصة، لاسيما أنه يخص ولد أحـد ولاة البيت المرواني.

وقد حاول النقاش ضبط المسافات بين السطور، لكنه لم يوفق كثيرا في ذلك فبدت المسافة بين الأسطر الأولى أكثر قربا من أسطر النقش في نصفه الأخير.

ويبدو إرسال الحروف بخط مستقيم غير مقوس في بعض الأحرف كالألف والكاف، وقد ظهر ذلك بخط طبيعي غير متكلف، مع النحو منحى الليونة أحيانا. وقد أظهرت الحروف القائمة استقامة منبسطة لم تخل من الليونة. ومن السمات الخطية إهمال المد في كثرة الحروف الكاثرة، وهذا من بقايا التأثيرات النبطية. ثم المزج بين أسلوبي الخط الجاف واللين. وكتابة حرف الألف مخففا من الهمزة في كلمة قرأ. وورد حرفا العين والغين من دون قنطرة، تشابها مع أغلب نقوش تلك المرحلة.

وتبدو ظاهرة الخلو من الإعجام، فكتبت الحروف غير منقوطة. وقد جاءت بهيئة رسم المصحف الشريف، وذلك بحذف حرف اللين من بعض الكلمات: مثل الرحمن، خلد، الحرث.، في حين ثبت حرف اللين في كلمات أخرى مثل عثمان.

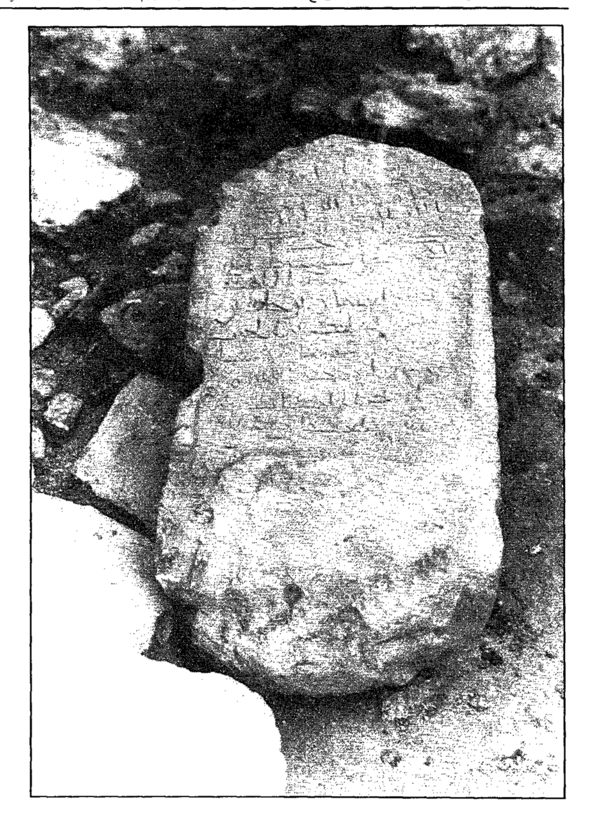
ونلاحظ تشابه كتابة حرفي الدال والذال مع الكاف. وتتشابه كتابة الباء والتاء والثاء في مواضعها المختلفة، بسبب غياب التنقيط (ـبـ، ـبر). كما نلمح تشابه كتابة الحاء والجيم والخاء، كتبت أصلا على شكل خط مائل يتجه من اليسار نحو اليمين ليتقاطع مع خط قاعدي أفقي (ـحـ)، وربما جاء الشكل عبارة عن خط مستقيم مائل كسابقه يلتقي مع الخط الأفقي دون أن يقطعه، تاركا نتوءا قصيرا على يمين الخط الأفقي (ـحـ). وقد جاءت كتابة الهاء في بعض أشكالها بهيئة المثلث. وهنالك تشابك في بعض الأحرف بشكل رأسي، كما يتضح من تدلي حرف الياء والألف المقصورة تحت السطر، حيث تشابك حرف الياء في كلمة صلي من السطر السابع مع لام كلمة الرحمة من السطر التالي.

إن أسلوب كتابة بعض الكلمات المتكررة في نقوش هذه الفترة يماثل أسلوب الكتابة نفسه في النقش، مثل: لفظ الجلالة الله (الله)، خالد[١٠٩] سعد الراشد نق ٥٢ (خالد)، صلي على محمد (صلي على محمد)، اللام ألف (لا)[١١٠] الراشد نق ٥٦) وغيرها.

وتظهر بساطة العبارات الدعائية، وقد كانت على النحو التالي: اللهم صلي على النبي محمد، اللهم اغفر لعثمان ... مغفرة عنهما لا تغادره، ثم سامحه الله.

ومن خلال أسلوب المقارنة بين أنماط النقوش الإسلامية ، ومن خلال الترجمة لصاحب النص، أمكننا إعادته إلى النصف الأول من القرن الثاني الهجري.

فحروف النقش تحاكي أسلوب الخط الكوفي المبسط الجاف، مع ميل بعض أحرفه إلى الليونة، وخلوه من أساليب الزخرفة الكتابية. وشخصية عثمان صاحب النقش تعود إلى البيت المرواني كما أسلفنا، وقد كان والد والي هشام بن عبد الملك على المدينة المنورة حوالي ١١٤ للهجرة.



أشكال الحروف في النقش	الحرف	أشكال الحروف في النقش	الحرف
	اللام		الألف
	الميم		الباء
	النون		التاء
	الهاء		التاء المربوطة
	الواو		الثاء
	لا		الحاء
	الياء		الخاء
			الدال
			الراء
			السين
			الصاد
			العين
			الغين
			الفاء
			القاف
			الكاف

الإحالات والحواشي:

١-سلطان المعاني، "مقدمات في سبيل معجم جغرافي تـــاريخي واشـــتقاقي لـــلأردن" ، المؤرخ العربي ٥٢ (١٩٩٥): ١٣٥- ١٥٤، ص ١٤١.

٢-

- Seetzen, V. 1810 A Brief Account of the Countries Adjoining the Lake Tiberias, the Jordan and the Dead Sea. London: Palestine Association of London. P. 416;
- Mauss, C. and Sauvaire, H. 1867 De Karak a Chaubak, extrait d'un journal de vogage. Bulletin de la Societe de Geographie 14: 484;
- Klein, F. 1879 Notizen ueber eine Reise nach Moab im Jahre 1872, trans. Notes on a Journey to Moab, PEFQS 1880: 255;
- Tristram, H. B. 1873 The Land of Moab; Travels and Discoveries on the East Side of the Dead Sea and the Jordan. New York: Harper. p.117;
- Doughty, C. 1888 Travels in Arabia Deserta, Cambridge. p. 22;
- Bruennow, R. and von Domaszewski, A. 1904-9 Die Provincia Arabia, auf Grund Zweier in den Jahre 1897 und 1898 unternommenen Reisen und der Berichte frueherer Reisender. Strassburg, vol. 1: 103.

-٣

Irby, C. and Mangles, J. 1823 Travels in Egypt and Nubia, Syria and through the Country East of the Jordan, London, p. 113; Tristram, 1873, p. 117

-٤

Glueck, N. 1939 Explorations in Eastern Palestine II, AASOR 18-19: 99-100

-٥

Canova, R. 1954, Iscrizioni: monumenti protocristiani det Paese di Moab, Rome, p. 281-284.

-٦

Maxwell, M. ed. 1991 Archaeological Survey of the Kerak Plateau, Atlanta, Georgia, p. 113

-٧

Miller 1991: 316-317

-٨

Miller 1991: 65-66; 113; 163

-٩

Parker, J 1976: 19-31; 1971: 171-178; 1983: 213-230; 1986: 233-252; 1987

١٠- ابن عساكر ٥٣٤؛ الأصفهاني ١٥: ١٦٦، المسعودي ٢: ١٠٩.

١١- ابن سعد ٥: ٤١.

١٢- الواقدي ٢: ٥٦١، ٧٧٠؛ ابن سعد ٢: ٨٩.

١٣- محمد خريسات ١٩١

١٤- القلقشندي ٦٥، ٧٥، ١٧٩، الطبري ٣: ٣٨

١٥- Parker, 1987

١٦- نقولا زيادة ٣٠٤-٣٠٥.

١٧- خليفة ١: ٣٩٣-٣٩٤

١٨- خليفة ١: ٤١٧

١٩- الجهشياري ٣٧

٢٠- Gaube, 1974: 93-100

٢١- بيشه ١٢

٢٢- الجهشياري ٣٧

٢٣- الطبري ٧: ٥، ٣٥

٢٤- البلاذري ٤: ٧١؛ ابن عساكر ٣: ٢١٨؛ ٤: ٣٨٤

٢٥- ابن عساكر ج١: ٢٤١، ابن عبد الحكم ١٢٥.

٢٦- فواز طوقان ١٩٧٩.

٢٧- اليعقوبي ٢: ٢٣٤.

٢٨- ابن عساكر ١: ٥٨٧.

٢٩- ابن عساكر ١٦: ١٧٢.

٣٠- ابن عساكر ١٦: ١٧١.

٣١- صالح درادكة ٤٥٣.

٣٢- محمود عباس حمودة، دراسات في علـم الكتابـة العربيـة، مكتبـة غريـب، القاهرة،٨٥

٣٣- أنظر أمثلة ذلك في النقوش النبطية، مثلا: Lidzbarski, III 84-86

٣٤-

Savignac. M. H. and G. Harsfield, "Le temple de Ramm, RB 44 (1935): 241-278

٣٥-

Gruendler, p. 12-13

٣٦-

Bellamy, "Two Pre-Islamic Inscriptions Revised, Jabal Ramm and Umm al-Jimal 369-72

-٣٧

el-Hawary, and Rached, "the most Ancient Islamic Monument, 321-3..

-٣٨ Euting, Nab. Insch. aus Arab. 29-33

-٣٩ Canitneau II 36

-٤٠ hahid, phlio... Nam. Insc.

-٤١ Negev, A Nab. Sanct. no. 6; CIS 2666

-٤٢ Grohmann 17. fig. 8a, b, c

-٤٣ Cantineau II. 14؛

-٤٤ الفعر ١٦٧.

-٤٥ فهمي ٣٤٨-٦١

-٤٦ عز الدين الصندوق ٢١٣-٢١٦.

-٤٧ - Healey and Smith, JS 17, earlist dated Nab. document

-٤٨ Naveh, fig. 145

-٤٩ الجبوري، جدول رقم ٢

-٥٠ Gruendler 41

-٥١ Gruendler 41

٥٢- Gruendler 12

٥٣- العش ٢٤١.

٥٤- Gruendler 41

٥٥- Grohmann, II 73

٥٦- عز الدين الصندوق ٢١٣-٢١٦.

٥٧- Wiet, Album du Musee Arabe du Cairu pl.1

٥٨- El-Hawary, The second oldest...

٥٩- JS III 96f; Field "Early man in North Arabia 43..

٦٠- Clermont-Ganneau 201-12, pl. XI

٦١-

Gruendler 49; O'Connor " The Arabic Loanwors in Nabataean Aramaic

٦٢-

Gruendler49; Altheim and Stiehl, Die Araber in den Alten Welt, VII, pl. 54

٦٣- شرف الدين، نقوش إسلامية

٦٤- Gruendler 51

٦٥-

Cowley, A. Inscription from Southern Palestine, II; Semitic 145-47

٦٦- Abbott, Rise of North Arabic Scrip 4,

٦٧- Naveh 159, fig. 145

٦٨-

Dussaud and Macler, Repport sur une mission Scientifique dans les... 726f

٦٩- Comb. 1, 13-16

٧٠- مايسه داود، ١٠٢

٧١- مايسه داود ١٠٢-٥

٧٢- Gruendler 57-٧٢

٧٣- Gruendler 59

٧٤- Gruendle6459

٧٥-

Grohmann II 16, fig. 7a; Sachau, Zur Trilingius Zebedea, العش; Littmann. O sservazioni Sulle Iscrizioni di Harran e di zebed 193-95

٧٦- Euting Nab.. 71f, no. 30

٧٧- Gruendler 71

٧٨- الجبوري، ١٢٧

٧٩- - Cantineau II. 21

٨٠- Bellamy. A new read in the Nam...; Cantineau II 49f.

٨١- Gruendler 77

٨٢- المعاني ٥٤

٨٣- مايسه ١٠٤-١٠٥

٨٤- الفعر ١٦٦

٨٥- Lidzbarski III 29-44

٨٦- Peiser Die arabische Inschrift von Namara RES II no. 483

٨٧- المعاني ٥٥

٨٨- سعد الراشد، نق ١٧

٨٩- Grohmann II 72, pl. X.2

٩٠- Gresweel 91-93

٩١- Negev, 1967

٩٢- Gruendler 89

٩٣- Gruendler 91

٩٤- CIS II 333

٩٥- Lidzbarski III 296f

٩٦- Gruendler 97

٩٧- التل ١١

٩٨- الجبوري، ١٠٢، Gruendler 99

٩٩- CIS 333

١٠٠- Grohmann II 72a, 82a, fig. 47

١٠١- Creswell 6-22

١٠٢- الفعر ١٦٥

١٠٣- ١٠٣-Gruendler 105

١٠٤- Grohmann II 72a, pl. X. 2

١٠٥- عز الدين الصندوق ٢١٣-١٦.

١٠٦- العش ٢٤١

١٠٧- ١٠٧-Cantineau II 21

١٠٨- Bellamy Two.. 372-78

١٠٩- سعد الراشد نق ٥٢

١١٠- سعد الراشد، نق ٥٦

المراجع العربية:

- ابن سعد، محمد (ت ٢٣٠هـ/٨٤٥م)، الطبقات الكبرى، عني بتصحيحه سترستين، لايدن، ١٣٢٥هـ.
- ابن عبدالحكم، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله (ت ٢١٢هـ)، سيرة عمر بن عبد العزيز، تحقيق أحمد عبيد، ط٢، ١٩٥٤م.
- ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله (ت ٥٧١هـ/١١٧١م)، تاريخ مدينة دمشق، تحقيق شكري فيصل وزملاؤه، دمشق ١٤٠٢هـ/١٩٨١.
- الأصفهاني، أبو الفرج علي بن الحسين (ت ٣٥٦هـ/٩٧٦م)، الأغاني، م ٢٥، لايدن ١٣١٨هـ.
- البلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر (ت ٢٧٩هـ/٨٩٧م)، أنساب الأشراف، بيروت، بلا.
- التل، صفوان، تطور الحروف العربية على آثار القرن الهجري الأول الإسلامية، مطابع دار الشعب، عمان، ١٩٨٠.
- الجبوري، سهيلة، اصل الخط العربي وتطوره حتى نهاية العصر الأموي، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، ١٩٧٧.

- جمعة، ابراهيم، دراسات في تطور الكتابة الكوفية على الأحجار في القرون الخمسة الأولى للهجرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٦٩.
- الجهشياري، أبو عبد الله محمد بن عبدوس (ت ٣٣١هـ/٩٤٣م)، الوزراء والكتاب، تحقيق مصطفى السقا وزملاؤه، الباب الحلبي، القاهرة، ١٩٣٨م.
- حمودة، محمود عباس ، دراسات في علم الكتابة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، ب ت.
- خريسات، محمد، دور غسان في الحياة العامة في صدر الإسلام، المؤتمر الدولي الرابع لتاريخ بلاد الشام في العهد الأموي، عمان، الجامعة الأردنية ١٩٨٨م.
- خليفة، أبو عمر خليفة (ت ٢٤٠هـ/٨٥٤م)، تاريخ ابن خياط، تحقيق أكرم ضياء العمري، مطبعة الآداب، النجف ١٣٨٦هـ/١٩٦٧م.
- داود، مايسة، الكتابات العربية على الآثار الإسلامية، ط١، مكتبة النهضة العربية، ١٩٩١م.
- الراشد، سعد عبد العزيز، كتابات إسلامية من مكة المكرمة "دراسة وتحقيق"، مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.
- زيادة، نقولا، المراكز الإدارية والعسكرية في بلاد الشام في العصر الأموي، المؤتمر الدولي الرابع لتاريخ بلاد الشام في العهد الأموي، عمان، الجامعة الأردنية، ١٩٨٨م.
- الصندوق، عز الدين، حجر حفنة الأبيض، سومر ، ١٩٥٥ (١١)، ٢١٣-٢١٦.

- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (ت ٣١٠هـ/٩٢٢م)، تاريخ الرسل والملوك، دار المعارف، مصر ١٩٦٧م.
- العش، محمد أبو الفرج، كتابات عربية غير منشورة في جبل أسيس، البحوث، ١٩٦٤ (٣/١٧)، بيروت، ٢٢٧-٣١٦.
- العفر، محمد فهد، تطور الكتابات والنقوش في الحجاز منذ فجر الإسلام وحتى منتصف القرن السابع الهجري، تهامة، جدة، ١٩٨٤.
- فهمي، س، نقشان جديدان من مكة المكرمة سنة ثمانين هجرية، الأثر والآثار، المنهل، ١٩٨٧ (٤٥٤) جزء ٤٨ : ٣٤٦-٤٤.
- القلقشندي، أبو العباس أحمد (ت ٨٢١هـ/١٤٢٨م)، نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب، تحقيق ابراهيم الأنباري، القاهرة، ١٩٥٩.
- المسعودي، على بن الحسن بن علي (ت ٣٤٦هـ/٩٥٧م)، **مروج الذهب ومعادن الجوهر**، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، مصر ١٣٦٧هـ/١٩٤٨م.
- المنجد، صلاح الدين، دراسات في تاريخ الخط العربي منذ بدايته إلى نهاية العصر الأموي، ط١، دار الكتاب الجديد، بيروت، ١٩٧٢م.
- الواقدي، محمد بن عمر (ت ٢٠٧هـ/٨٢٢م)، المغازي، تحقيق مارسدن جونسن، أكسفورد ١٩٦٦م.

- اليعقوبي، أحمد بن أبي يعقوب بن جعفر بن وهب (ت ٢٩٢هـ/٩٠٤م)، تاريخ اليعقوبي، المكتبة الحيدرية، النجف، ١٩٥٧م.

المراجع الأجنبية:

- Abbott, N., The Rise of the North Arabic Script and its Kur'anic Development with a Full Description of the Kur'an Manuscripts in the Oriental Institute, Chicago, 1939.
- Altheim, F. and R. Stiehl, *Die Araber in der alten Welt,* 5 vols., Berlin 1965-69.
- Bellamy, J.
- A New Readind of the Mamarah Inscription, *JAOS* 105 (1985) 31-74.
- Two Pre-Islamic Arabic Inscriptions Revised. Jabal Ramm abd Umm al-Jimal, *JAOS*, 108 (1988) 369-78.
- Bruennow, R. and von Domaszewski, A. Die Provincia Arabia, auf Grund Zweier in den Jahre 1897 und 1898 unternommenen Reisen und der Berichte frueherer Reisender. Strassburg, 1904-9.
- Canona, R. Iscrizioni: e Monumenti Protocristiani del Paese di Moab, Rome 1954.
- Cantineau, J. *Le Nabateen*, 2 vols. Osnabrueck, 1930-32.
- CIS II, Corpus Inscriptionum Semiticarum. Pars secunda inscriptions aramaicas continens. Sectio secunda: Inscriptiones nabateae vol. I/2-3, and II/1, Paris, 1902-7.

- Clermont-Ganneau, Ch. *Recueil d'archeologie orientaleI,* 8 vols., Paris, 1888.
- Combe, E. J. Sauvaget and Wiet (eds.), *Repertoire Chronologique d'Epigraphie Arabe*, 16 vols., Cairo, 1931-64.
- Cowley, A. Inscriptions from Southern Palestine II: Semitic, in *Palestine Exploration Fund Annual 1914-15I*, 1914-1915. 145-148.
- Creswell, K. A. C. *A Short Account of Early Muslim Architecture,* Beirut; repr. London, 1968; new ed. revised and supplemented by J. W. Allan,. Aldershot 1989, 1958.
- Daussaud, R. and F. Macler, Repport sur une mission scientifique dans les regions desertiques de la Syrie moyenne, *Nouvelles Archives des missions scientifiques et litteraires* 10, 411-744 , 1902.
- Doughty, C. *Travels in Arabia Deserta*, Cambridge, 1888.
- Euting, J. Nabataeische Inschriften aus Arabien, Berlin, 1885.
- Field, H. Early Man in North Arabia, *Natural History* 29 (1929) 33-44.
- Gaube, H. An Eamination of the Ruins of Qasr Burqu', *ADAJ* 19 (1974) 93-100.
- Glueck, N. Explorations in Eastern Palestine II, *AASOR* 18-19 (1939) 99-100
- Gruendler, B. *The Development of the Arabic Scripts*. Scholars Press, Atlanta, Georgia, 1993.

- Grohmann, A.
- Arabic Inscriptions. Expedition Philby-Ryckmans-Lippens en Arabie. 2eme Partie: Textes epigraphiques, vol. 1 (Bibliotheque du Museon 50) Louvian. (Vol. 5, facsmimiles of inscriptions. vol. 6, plates), 1962.
- Eine neue arabische Inschrift aus der ersten Haelfte des I. Jahrhunderts der Higra, *Melanges Taha Husain*, Cairo, 1962.
- El-Hawary, H. M. The Most Ancient Islamic Monument Known Dated
- H. 31 (A.D. 652) From the Time of the Third Calif cUthman, *JRAS*, 1930.
- The Second Oldest Islamic Monument Known, Dated A. H. 81 (A. D. 691) From the Time of the Calif cAbd el-Malik ibn Marwan, *JRAS* 1932.
- El-Hawary, H. M. and H. Rached, Cairo Musee National Arabe. Catalogue Generale: Stele funeraires I, Cairo, 1932.
- Irby, C. and Mangles, J. Travels in Egypt and Nubia, Syria and through the Country East of the Jordan, London, 1823.
- Jaussen and Savignac, Inscription nabateenne d'El-cEla, *RB*, 1914 (11) 265-69.
- Klein, F. Notizen ueber eine Reise nach Moab im Jahre 1872, trans. Notes on a Journey to Moab, *PEFQS* 1880 (1879) 255.
- Lidzbarski, M. *Ephemeris fuer semitische Epigraphik*, 3 vols. Giessen, 1903-15.

- Littmann, E.
- Osservazioni sulle iscrizioni di Harran e di Zebed, *RSO* IV (1911) 193-98.
- *Semitic Inscriptions*, Div. IV, section D: Arabic Inscriptions, Leyden, 1919.
- Die vorislamisch-arabische Inschrift aus Umm ig-Gimal, *ZS* 7 (1929) 197-204..
- Mauss, C. and Sauvaire, H. De Karak a Chaubak, extrait d'un journal de vogage. *Bulletin de la Societe de Geographie* 14 (1867) 484.
- Miller, M. ed. Archaeological Survey of the Kerak Plateau, Atlanta, Georgia, 1991.
- Naveh, J. Early History of the Alphabet. An Introdution to West Semitic Epigraphy and Paleography, Jerusalem/Leiden, 1982.
- Negev, A., A Nabataean Sanctuary at Jebel Moneijah Southern Sinai, *IEJ* 1977 (27) 219-31.
- O'Connor, M. The Arabic Loanwórds in Nabataean Aramaic, *JNES* 1986 (45) 213-29.
- Parker, T. Archaeological Survey of the Limes Arabicus: A Preliminary Report, *ADAJ* 21 (1976) 19-31.
- Parker, T. The Central Limes arabicus Project: the 1980 Campaign. *ADAJ* 25 (1981) 171-178.
- Parker, T. The Central Limes Arabicus Project: the 1982 Campaign, *ADAJ* 27 (1983) 213-130.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٩٩٨/٤/٢١

النصوص الأدبية في التحليل البنيوي

د. توفيق يوسف
الجامعة الأردنية ـ قسم اللغة الإنكليزية
عمان ـ الأردن

ملخص

تتناول هذه الورقة الطريقة التي أثر فيها التأثير البنيوي للنصوص الأدبية في التحليل النقدي بشكل عام. تبدأ الدراسة باستعراض منجزات دي سوسير في التقابلات الثنائية ثم تنتقل إلى مناقشة مناهج بروب وتودروف وغريماس في تحليل الحكاية والقصة ثم تتحول إلى استعراض مفصل لمنجزات ياكبسون وليفي شتراوس وبارت وتسلط الأضواء على نظريات النقاد الفرنسيين والبريطانيين والأمريكيين في التحليل البنيوي. ولدعم الجانب النظري يركز البحث على دراسة بعض الأعمال الأدبية التي شملها التحليل البنيوي. وتنتهي الورقة بمناقشة المنجزات البنيوية، مشيرة إلى نقاط الضعف والقوة فيها وإلى مستقبل التحليل البنيوي وعلاقته بما بعد البنيوية.

يرد هذا البحث بالتفصيل باللغة الإنكليزية في الصفحات (47-23) من هذا العدد.

رسائل الدكتوراه والماجستير

نجيب، ميسون، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية، جامعة دمشق.
إشراف: د. شوقي المعري.

الموضوع: "شرح درة الغواص في أوهـــام الخـــواص" للشـــهاب الخفـــاجي (توفـــي ١٠٦٩هـ) دراسة وتحقيق

"Sharh Durret Al-Ghawwass Fi Aoham Al-Khawass" By Al-Shihab Al-Khafaji Study & Realization.

يهدف البحث إلى دراسة وتحقيق كتاب الشهاب الخفاجي "درة الغـــواص فـــي أوهـــام الخواص" للحريري (توفي ٥١٦هـ).

وقد قامت الباحثة بالشرح والنقد والتصويب. والكتاب شرح قيم أدرك فيـــه الخفـــاجي التشدد الذي سلكه الحريري في كتابه، حيث كان الحريري يرى اســـتعمال الفصيـــح المقابل للأفصح وهماً وقع فيه الخاصة من الكتاب والشعراء والمؤلفين، أما الشـــهاب فسلك في شرحه وتصويبه طريق التجوز والتسمح ورأى أن ما خطأه الحريري عبارة عن مستويات لغوية لا تخرج عن دائرة الصواب اللغوي، والتمس لذلـــك التصويـــب وجهاً مما جاء في القرآن الكريم وقراءاته والأحاديث النبوية وأشعار العرب وغيرها.

ولما هذا الشرح من أهمية، عقدت الباحثة على تحقيقه ودراسته كبحث أعدتـــه لنيـــل درجة الماجستير، فانقسم البحث إلى قسمين أولهما الدراسة وجعلتها في ثلاثة فصـــول بين تمهيد وخاتمة، والقسم الآخر هو النص المحقق.

زليخة، ملاذ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية، جامعة دمشق.

إشراف: د. مزيد نعيم.

الموضوع: الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل لأبي القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري الخوارزمي (ت ٥٣٨هـ)

القسم الأول: دراسة وتحقيق.

Al-Kashaff An Haqaek Ghawamed Al-Tanzeel Wa Oyoun Al-Aqaweel Fi Wojoh Al-Ta'aweel.

مؤلف هذا التفسير هو أبو القاسم محمود بن عمر الخوارزمي الإمام الحنفي المعتزلي، الملقب بجار الله، إمام كبير في التفسير والحديث والنحو واللغة والأدب، توفي سنة ٥٣٨هـ.

ويعد تفسير الكشاف من أجل مصنفات الزمخشري، وهو – بصرف النظر عما فيه من الاعتزال – تفسير لم يسبق إلى تأليف مثله، لما أبان فيه من وجوه الإعجاز في غير ما آية من القرآن، ولما أظهر فيه من جمال النظم القرآني وبلاغته، ولما أحاط به من علوم البلاغة والبيان والإعراب والأدب.

والمتتبع لكشاف الزمخشري يلمس التزامه بمنهجين: المنهج العقلي، والمنهج النقلي. فالزمخشري في منهجه العقلي يبدو لنا مفسراً معتزلياً مؤمناً بالعقل، يجعله آلته إذ يفسر، ونستطيع أن نستشف هذا المنهج من خلال الأسلوب الحواري التفصيلي القائم على طريق السؤال والجواب.

كذلك يبدو لنا الزمخشري مفسراً نقلياً، إذ يجيء بالأسباب المعينة على تجلية النص وتفسيره، فيورد أسباب النزول، والناسخ والمنسوخ، ويفسر القرآن بالقرآن، علاوة على ذلك، فقد طبع كتابه بالنزعة التعليمية التي كان من أثرها البين الميل إلى التعليل والمناقشة.

العودات، أحمد، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية، جامعة دمشق.

إشراف: د. عبد اللطيف عمران.

الموضوع: مهنة السري الرفاء وأثرها في شعره.

Occupation of Al-Serri Al-Raffa'a and its effect with his poetry.

يهدف البحث إلى دراسة مهنة السري الرفاء وأثرها في شعره. فالسري الرفاء شاعر مبدع من شعراء القرن الرابع الهجري، نشأ في الموصل نشأة بائسة زجته في معترك الحياة منذ نعومة أظفاره، إذ دفع به والده تحت وطأة الحاجة والعوز إلى دكان في الموصل؛ ليتعلم مهنة الرفو، ومن هنا غلب عليه لقبه. بيد أن هذه المهنة لم تكن لتصرفه عن الاختلاف إلى حلقات العلم، يحفظ القرآن الكريم، ويتلقى علوم اللغة والأدب والنحو عن أكابر العلماء الذين كانت تغص بهم مساجد الموصل ولاسيما مسجدها الجامع، ولم يزل حتى جاد شعره وأبدع فيه، فمدح سراة القوم في الموصل، ثم انتقل إلى بلاد سيف الدولة، ومن ثم إلى حضرة الوزير المهلبي في بغداد، فمدحهم وارتزق بهم. لكن العداوة التي نشبت بينه وبين الشاعرين الخالديين كانت سبباً في إعراض الأمراء والكبراء عنه، فاضطر إلى امتهان الوراقة، ومات فقيراً على هذه الحال في بغداد سنة ٣٦٢هـ على أصح الأقوال.

العجيلي، محمد علي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم الفلسفة، جامعة دمشق.
إشراف: د. عادل العوا.
الموضوع: النزعة الإنسانية في عصر التوحيدي.
The Humanism at Tawhid's age.

تعود الرسالة إلى الوثائق القديمة منذ ظهور كلمة (نملولو) في اللغة السومرية بمعنى الكائنات البشرية وتتتابع تطورات المعنى مع الزمن، إلى أن اكتسب مفهوماً غير مادي تمثله كلمة (إنسانية) مروراً بفلسفة أرسطو التي تشير إلى أن الإنسان قد خلق لهدف ما، وميل الإنسان إلى أن يقرر بنفسه هدف حياته، مما يؤكد قيمة الإنسان وقدرته على تحقيق ذاته باعتماد العقل ورفض الإيمان بأنه قوة خارقة، لتؤكد أن الحقيقة من صنع الإنسان. وبعد الفلسفة اليونانية التي لم تميز بين الروحي والمادي والمشخص والمجرد تعرج الرسالة على الفلسفة الوسيطة التي ازدهرت مع المسيحية والإسلام، التي رأت أن الحقيقة هي ما يوجد في الكتب الدينية وفي آثار الفلاسفة القدماء.. إلى أن أضحت النزعة الإنسانية في عصر النهضة حركة تاريخية ـ ثقافية، لا تعبر عن فلسفة تاريخية بقدر ما تعبر في الوقت ذاته عن كل فلسفة تقدر قيمة الإنسان وكرامته وتجعله مقياساً للأشياء جميعها ـ وتعيد توحيده في عالم الطبيعة والتاريخ وتفسره من هذه الزاوية التي عبرت عنها الكلمة الإغريقية HUMANITAS ، وبينما كان إنسانيو عصر النهضة يستندون إلى سلطة خارجية عثر إنسانيو عصر الأنوار على هذه السلطة في ذواتهم وشاعت النزعة الإنسانية إلى درجة جعلت كل التيارات الفكرية تنسب نفسها إليها ـ على أساس أنه لا يوجد في العالم ما يفوق الإنسان روعة، فأصبحت الكلمة أنموذج الكمال الإنساني من الناحية الأخلاقية لدى الباحثين في الأخلاق والمربين والفلاسفة، ومن طبيعة جمالية لدى الفنانين، ومن طبيعة اجتماعية لدى القضاة والسياسيين.. وصارت الإنسانيات (الشعر والبلاغة والخطابة، والتاريخ،

والأخلاق والسياسة) ضوابط تثقيف الإنسان ووضعه في مركز يمكنه من ممارسة الحرية. ورغم كراهية النزعة الإنسانية للزهد واللاهوت فإنها لم تتخذ موقفاً، لذا بحثت في الدين وفي الوظيفة المدنية للدين والتسامح الديني.

تقع الرسالة في ثلاثة أبواب، تتوازعها سبعة فصول وخاتمة، فضلاً عن المقدمة، فقد بحثنا في:

ــ الباب الأول: نشأة النزعة الإنسانية وتطورها، وقد خصصنا الفصل الأول لتعريف النزعة الإنسانية وتطورها في العصر اليوناني، العصر الوسيط، عصر النهضة، العصر الحديث، المرحلة المعاصرة. وخصصنا الفصل الثاني: لضوابط الثقافة في النزعة الإنسانية في مجال الحرية، الطبيعة، التاريخ، الدين والعلم.

ــ أما الباب الثاني: فقد تجولنا في آفاق القرن الرابع الهجري، وخصصنا الفصل الأول منه للفكر العربي (الكلام، الفقه، التصوف، الفلسفة) وبحثنا في الفصل الثاني: الفلسفة العربية الإسلامية العقلية عند: (الكندي، الفارابي، وابن سينا) والانتقادية عند: (ابن المقفع، النظام، الجاحظ، المعري).

ــ تناولنا في الباب الثالث: عصر التوحيدي، حيث اختص الفصل الأول: بالنزعة الإنسانية لدى التوحيدي في فلسفة (الحوار، العلم، الدين، الطبيعة، الحرية) ثم عرضنا النزعة الإنسانية في ندوة السجستاني (ابن عدي، السيرافي، الرماني، مسكوية)، وفي الفصل الثاني بحثنا: النزعة الإنسانية لدى إخوان الصفاء وخلان الوفا من خلال الرسائل. واختص الفصل الثالث بالنزعة الإنسانية لدى الماوردي في البغية العليا في أدب الدين والدنيا، ومسألة الكرامة الإنسانية.

وأبرزنا في الخاتمة: الإسهام العربي في مصير النزعة الإنسانية.

سيف الدين، عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم الفلسفة، جامعة دمشق.

إشراف: د. سليم ناصر بركات.

الموضوع: فلسفة الإصلاح الاجتماعي والسياسي عند الكواكبي.

The philosophy of social and political restoration by AlKawakbi.

يحاول هذا البحث النظر في فلسفة الإصلاح الاجتماعي السياسي عند المفكر عبد الرحمن الكواكبي، لما له من إسهامات فلسفية بالغة في ترسيخ اليقظة السياسية والاجتماعية عربياً وإسلامياً. ولجرأته في فضح الاستبداد السياسي وأثره في ترسيخ الانحطاط الحضاري العام.

وقد تناولته في خمسة فصول، خصص الفصل الأول لعصر الرجل وحياته واستعرضت في أثنائه بعض المتغيرات السياسية والاجتماعية في النصف الثاني للقرن التاسع عشر في أوروبا والعالم الإسلامي. وتعرض الفصل لثاني لدواعي الإصلاح الديني وسبله، وأثر العقائد الفاسدة والبدع والخرافات في الإسلام والمسلمين. وعوض الفصل الثالث بعض الإصلاحات الاقتصادية والاجتماعية في عدد من الموضوعات كالأخلاق والعلم والتربية والمرأة وتحصيل الثروة وتوزيعها. أما الفصل الرابع فتناول الإصلاح السياسي في محورين أساسيين، أولهما: دواعي الإصلاح السياسي المتمثلة بالاستبداد ومساوئ الإدارة العثمانية والاستعمار الغربي، وثانيهما: سبل الإصلاح السياسي وكيفية الخلاص من الاستبداد. وتناول افصل الخامس أخيراً بعض المقولات الإصلاحية السياسية الخاصة بالمجتمعين العربي والإسلامي كمسألة الخلافة، والجامعة الإسلامية، والقومية العربية، والعلمانية، ونظام الإسلامية في الحكم.

العمار، خالد يوسف، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة دمشق.

إشراف: د. محمود ميلاد.

الموضوع: دراسة إعداد الرسائل الجامعية المجازة في قسمي علم النفس والصحة النفسية في فترة (١٩٧٠ ــ ١٩٩٠م) وفق منهجية وأسس البحث العلمي.

Study of the authorized academic research preparation in the psychology and psychological health departments through the period (1970 – 1990) according to methodic and bases of the scientific research.

تألفت الدراسة من عدة أبواب تحتوي على عدة فصول، فالباب الأول يدور حول فصلين هما: خطوات توضيح المشكلة، والخطوات السابقة.

أما الباب الثاني فيدرس إعداد الرسائل، ويضم الفصول التالية: عند اختيار الموضوع أو البحث، خطوات توضيح المشكلة، الدراسات السابقة، تصميم البحث وتحديد خطواته الإجرائية، تحليل وتفسير المعلومات، خواتم البحث، المواد المرجعية والخلاصة الأجنبية.

ويدرس الباب الثالث أهم مناهج البحث في العلوم السلوكية، وهو مقسم إلى عدة فصول هي: المنهج الوصفي، المنهج التجريبي، المنهج التاريخي، منهج تحليل النظم.

كما يدرس الباب الرابع وسائل وأدوات البحث في العلوم السلوكية وهي موزعة وفق الفصول التالية: الاستبانة، المقابلة، الملاحظة، الاختبارات، العينات.

أما الباب الخامس فيدرس إجراءات البحث والدراسة الميدانية ونتائجها، ويتضمن الفصول التالية: تصميم وإجراءات البحث (عامة)، جمع المعلومات وتفريغها وعرضها، خطوات توضيح المشكلة (في الاستبانة)، الدراسات السابقة (في الاستبانة)، تصميم وإجراءات البحث (في الاستبانة)، تحليل وتفسير المعلومات (في الاستبانة)،

خواتم البحث (في الاستبانة)، المواد المرجعية والخلاصة الأجنبية (فـــي الاســـتبانة)، ملاحظات إضافية لم ترد في مجال الاستبانة، تحليل وتفسير معطيات البحث عامـــة، خواتم البحث)في الدراسة الحالية)، وفي النهاية هناك المراجع والخلاصة الإنكليزيـــة والملاحق.

يوسف زريقي، سميحا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية، جامعة دمشق.

إشراف: د. مزيد نعيم.

الموضوع: التذييل والتكميل في شرح التسهيل، لأبي حيان النحوي، دراسة وتحقيق.

Attaziil et Attakmil dans le commentaire du Tasshil de Abi Hayan le grammairien.

البحث هو دراسة وتحقيق للجزء الثاني من (التذييل والتكميل في شرح التسهيل) لأبـي حيان النحوي المتوفى سنة ٧٥٤ هـ.

والذي صنفه شرحاً لكتاب (تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد) لابن مالك صاحب الألفيـة المتوفى سنة ٦٧٢ هـ.

وقد تضمن البحث التعريف بالرجلين، والحديث على منهجيهما النحويين، وذكر بعض أوجه الخلاف بينهما.

كما تضمن قسم التحقيق ما يلي:

ــ باب المبتدأ وفصوله.

ــ باب الأفعال الرافعة الاسم الناصبة الخبر وفصوله.

ــ باب أفعال المقاربة.

وختمت البحث بالفهارس الفنية.

حسن، مرسلينا، كلية التربية، جامعة دمشق.

إشراف: د. غسان أبو فخر.

الموضوع: حاجات الأولياء للتواصل مع أطفالهم المعوقين سمعياً، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، "دراسة ميدانية في مدينة دمشق".

Parent's needs to communicate with heir auditory handicapped children and their relation with some variables.

يعلق المهتمون في ميدان التربية الخاصة أهمية كبيرة على اشتراك الأسرة في برامج التأهيل التي توضع لخدمة الطفل المعوق. لهذا كان لابد من دراسة مستلزمات هذا الاشتراك ومعرفة حاجات الأسرة، لكي تكون طرفاً فاعلاً في تربية طفلها، وفي حال وجود الطفل المعوق سمعياً فإن حاجات الأسرة تتجلى بصورة خاصة في ميدان التواصل باعتبار أن الطفل المعوق سمعياً لا يمتلك الأداة الطبيعية للتواصل، مما يخلق مشكلات لدى الأسرة في تواصلها معه. لذا كانت دراسة حاجات أسرة هذا الطفل للتواصل هي محور هذا البحث.

انطلق البحث من مجموعة فرضيات تتصل بالحاجات لدى الأسرة للتواصل مع طفلها المعوق سمعياً، ولأجل ذلك تم اختيار عينة البحث من أولياء الأطفال الموجودين في مؤسسات التربية الخاصة بالمعوقين سمعياً، كما تم إعداد استبانتين خضعتا لشروط القياس العلمية من حيث الصدق والثبات، وقد استهدفت الاستبانة الأولى قياس الحاجات لدى الأولياء، أما الثانية فقد استهدفت اتجاهات الأولياء نحو أطفالهم المعوقين سمعياً.

وهاتان الأداتان صممتا لتجيبا عن أسئلة البحث المتمثلة بما يلي:

١. ما هي حاجات التواصل اللغوي لأولياء الأطفال المعوقين سمعياً؟

٢. هل هناك فروق في هذه الحاجات لدى أولياء أمور الأطفال المعوقين سمعياً؟

٣. ما علاقة حاجات التواصل لأولياء الأطفال المعوقين سمعياً بمتغـــيرات البحــث المتمثلة بــ (عمر الطفل، جنسه، درجة نقص السمع لديه، اتجاه الأولياء نحو إعاقــة أطفالهم).

أما النتائج التي انتهى إليها البحث فقد كانت ما يلي:

١) ــ وجود حاجات عند الأولياء للتواصل مع أبنائهم المعوقين سمعياً، وبدرجة عالية وصلت إلى ما يزيد عن ٩٠% من الأولياء هم بحاجـــة لأشــكال مختلفــة مــن التواصل.

٢) ــ لم توجد هناك علاقة بين حاجات الأسرة للتواصل ومتغيرات البحث.

مصطفى، طلال، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم الفلسفة، جامعة دمشق.

إشراف: د. عدنان مسلم.

الموضوع: التفاوت الثقافي بين الأجيال في المجتمع المديني السوري "دراسة سوسيولوجية ميدانية في ثقافة الشباب السوري ((أنموذج مدينة دمشق)).

The cultural discrepancy between the generations in city Syrian society "Applied sociology study at the Syrian youth culture" ((Damascus type)).

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات الرئيسية التالية:

١) هل للشباب السوري "ثقافة خاصة" وإذا كان كذلك، ما هي عوامل تكوينها وخصائصها؟

٢) إلى أي مدى هناك تماثل وتفاوت بين "ثقافة الشباب" وبين واقع وخصائص ثقافة الأم "ثقافة الأباء".

٣) وسواء أكانت متماثلة أم متباينة، فما هي مظاهر كل من هذه وتلك؟ وما هي أسبابها وعواملها وفي أي المجالات تكون أكثر تماثلاً أو تفاوتاً في المجتمع؟

وقد تحددت ثقافة الشباب هذه في دراستنا فيما يلي:

١. السلطة الأبوية في ثقافة الشباب.
٢. النزعة الفردية والنزعة الأسرية في ثقافة الشباب.
٣. مكانة المرأة في ثقافة الشباب.
٤. قيم التعليم والعمل في ثقافة الشباب.
٥. صورة الذات وصور الآخرين في ثقافة الشباب.

٦. الأسلوب في ثقافة الشباب.

وقد أظهرت المعطيات الميدانية أن لشباب سوريا ثقافة خاصة ــ فرعية ــ هي ثقافة فرعية متباينة مع ثقافة الأم ــ الكبار ــ ومتماثلة في الوقت نفسه. أي لم تصل إلى حد التناحر بينهما، ثقافة تبلورت في زمان ومكان محددين، ثقافة جيل له خصائصه وسماته الشخصية، جيل يعيش عصر الانفتاح على العالم بأجمعه، وفي الوقت نفسه ثقافة جيل تتفاعل مع ظروف المجتمع السوري المختلفة عن السياق المجتمعي الذي شكل ثقافة الكبار، تماماً كما كانت ثقافة الكبار حال شبابهم متميزة في تفاعلها مع الظروف المجتمعية عن الجيل الذي سبقهم. وثقافة الشباب في سوريا، تتجه إلى حل المشكلات الأسرية والمجتمعية، لا ثقافة تثير المشكلات، مشكلات خارجة عن إرادتهم، تتعلق بالواقع المعاش.

برهوم، مالا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم الفلسفة، جامعة دمشق.

إشراف: د. سليم ناصر بركات.

الموضوع: الأخلاق والفلسفة الروحانية العربية ((دراسة مقارنة بين زكي الأرسوزي وعباس محمود العقاد وعثمان أمين)).

La Moral et la ohilosophyie spiritualité Arabe ((Etude de comparison entre Al-Arsuzi, Al-Akad et Ossman Amine)).

يركز هذا البحث على دور كل من الأرسوزي والعقاد وعثمان أمين في الحياة الأخلاقية العربية في الفكر العربي الحديث والمعاصر بإعطاء الأهمية للأخلاق في إطار الجوانب الروحية ومنابعها العربية وغير العربية التي تأثر بها المفكرون الثلاثة.

وقد تناول البحث بالتفصيل رحمانية زكي الأرسوزي ووجدانية عباس محمود العقاد وجوانية عثمان أمين، مع الإشارة إلى شخصانية رينيه حبشي.

كمل تناول البحث دراسة مقارنة بين المفكرين الثلاثة بروح نقدية الغاية منها تقويم مناهجهم للوقوف على الجوانب التي اتفقوا واختلفوا عليها، سيما فيما يتعلق بالروحانية العربية في إطارها الديني والقومي الذي حرك وجدان هؤلاء.

- Lodge, David. Working with Structuralism. London: Routledge & Kegan Paul, 1981.
- Prince, Gerald. Narratology: The Form and Meaning of Narrative. Berlin: Mouton, 1982.
- Riffaterre, Michael. "Describing Poetic Structure : Two Approaches to Baudelaire's Les Chats". (1966). Structuralism. Ed. Jacques Ehrmann. Garden City: Doubleday, 1970.
- Rimmon-Kenan, Shlomith. Narrative Fiction: Contemporary Poetics. London and New York: Methuen. 1983.
- Scholes, Robert. Structuralism in Literature. New Haven and London: Yale University Press, 1974.
- Todorov, Tzvetan. Genres in Discourse. Trans. Catherine Porter. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Received 25/5/1997

Works cited

- Barthes, Roland. Z/k. Trans. Miller. New york: Hill & wang. 1974. Originally published in French. 1970.
- Culler, Jonathan. Structuralist Poetics. London: Routledge & kegan Paul. 1975.
- ———. "Problems in the Theory of Fiction". Diacritics 14 (1984): 2-11.
- Fowler, Roger. Ed. "Language and the Reader: Shakespeare's Sonnet 73." Style and Structure in Literature. Oxford: Basil Blackwell. 1975.
- Genette, Gerard. Narrative Discourse. Trans. Jane Lewin. Ithaca and New York: Cornell university press. 1993. Originally published in French, 1972.
- Hawkes, Terence. Structuralism and Semiotics. Berkley and Los Angeles; University of California press. 1977.
- Jackson. Leonord. The Poverty of Structuralism. London and New York: Longman. 1991.
- Jakobson, Roman. "Linguistics and Poetics." Modern Criticism and Theory. Ed. David Lodge. London and New York: Longman, 1993. 32-57.
- ——" The, Metaphoric and Metonymic Poles." Ed David Lodge. 57-6l.
- Leitch, Vincent. American Literary Criticism from the Thirties to the Eighties. New York: Columbia University Press, 1988.

criticised the formalists' concern with surface structure and with autonomous texts, advocating instead an interest in deep structure, narrative transformation and literary systems.

Unlike the New Critics, structuralists argued that poetics should not be concerned with are - ordainaed content but with the process by which content is formulated. A poem can be a poem in relation to other poems and not as a closed verbal icon. Instead of being concerned with the unity of individual works, they aspired to the knowledge of the deep structural principles and the binary oppositions that underlie all literary texts on both the paradigmatic and the syntagmatic levels.

As the works of several structuralists have shown, structuralism proved a valuable aid in the analysis of all kinds of literary texts. The discovery of binary oppositions, the utilisation of the metaphoric and the metonymic axes, and the investigation of the conventions and codes of writing and reading can be an effective means of attributing significance to literary texts. Finally, Structuralism has expanded the scope of literary analysis by introducing new terminology and has made criticism a more rigorous discipline by conceiving of a poetics, that in the words of Culler, "stands to literature as linguistics stands to language" (257).

one categorized the grammar of texts and the other charted textual ungrammaticalities" (257). With this change of attitude and position by Culler and before him by Barthes (two major exponents of structuralism) the structuralist apparoach was rapidly superseded by the deconstruction of Derrida. de Man, Miller, etc. and the reader - response criticism of Iser and Fish and several others.

Nevertheless, the structuralist approach is by no means long dead or redundant. It still has its advocates and practitioners all over the world. Afer the outstanding works of Frederick Jameson (1972) and Terence Hawkes (1977) and the several structuralists just mentioned, structuralism continued to be practised as one of the major strategies of literary analysis. Almost every anthology of contemporary literary citicism contains a substantial chapter on structuralism and some studies and readers in practical criticism, such as David Lodge's Working with Structuralism (1981) and Raman Selden's Practicing Theory and Reading Literature (1989) and Lodge's more recent work After Bakhtin (1990), offer extensive analysis of literary texts based on the structuralist approach.

To conclude, in structuralist criticism, social conventions and literary codes and rules take the place of the individual and the autonomous work in traditional criticism. Reading becomes a process subjected to the textual and interpretive constraints of literary competence. To read is to decode a text in accordance with the superior competence of an ideal reader who has mastered all matters of linguistic and literary conventions and rules.

Although early structuralists favoured a text-oriented analysis, later structuralists were more inclined to a reader-oriented approach. By and large, structuralists favoured a formalistic scrutiny of texts and in analysis of the codes of textual reception, almost ignoring biographical and historical dimensions --- a quality they shared with the Russian formalists and the New Critics. Nevertheless, they

poetics should attempt to discover the rules, conventions, and codes which are used by readers when they try to make sense of literary texts — a process ,which Culler calls "naturalization" (Structuralist Poetics: 141-160). Readers, he argued, should acquire a mastery of codes and conventions which would allow them to read literary texts as literature. According to Culler, the codes and conventions shared by authors and readers include: (1) the rule of significance: which means that a literary work has got something to say about life; (2) the convention of coherence: according to which the metaphorical tropes and figures are always coherent; (3) the code of poetic tradition: which offers a set of symbols with agreed – upon meanings; (4) the convention of genre: which provides sets of norms against which literary texts can be measured and judged; (5) the rule of totality: which expects literary works to be unified and coherent; and (6) the convention of thematic unity: which shows that semantic and figurative oppositions fit into symmetrical binary oppositions (Structuralist Poetics: 131-160).

In Culler's view the conventions of reading are social rather than personal phenomena and are thus capable of being analysed the way grammar is treated in linguistics. Consequently, criticism should shift from studying separate works to investigating the conventions and rules of interpretation: a movement from parole to langue, from personal performance to social competence, from surface to deep structure, from a personal experience to an institution of literature and literary criticism.

However, in his later writings, especially in On Deconstruction (1982) Culler altered his reading strategy and presented reading itself as an indeterminate act, rendering multifarious interpretations. Obviously, this kind of deconstructionist activity undermined Culler's earlier structuralist enterprise of drawing upon a system of conventions and codes underlying literature as a whole. Be that as it may, and as Leitch explains, "Culler portrayed structuralism and deconstruction as complementary projects: the

between reading on the surface level and reading on the deep level (Leitch 251-252).

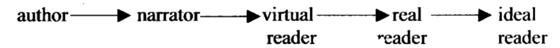
Apart from his presentation of the major figures and ideas of European structuralists and his elaboration of the structuralist theory, Robert Scholes's main contribution to structuralist analysis was his attempt to dissolve the formalistic constraints erected by early structuralists and to establish the mimetic and referential nature of discourse. In his The Textual Power: Literary Theory and Teaching of English (1985) Scholes identified three stages of the encounter with a literary text which he labelled in their ascending stages as: "reading", "interpretation", and "criticism" (Leitch 258). While reading involves the decipherment of a text largely on the unconscious level, "interpretation" is concerned with a conscious unravelling of the meaning. Finally, "criticism" entails a critique or resistance to codes and themes, thus making the process of dealing with texts an active procedure, not a passive consumption (Leitch 258-259).

Thus, later structuralists, particulary the Americans, diverted the course of structuralism from a text - oriented to a reader -- oriented critical activity. Besides distinguishing between various kinds of readers and in this way outlining the reading process, these structuralists stressed the importance of the codes and conventions of reading. Only by having such codes and conventions could a text be rendered decipherable and understandable. In this regard no one has done more to promote the study of conventions and codes in literary studies than Jonathan Culler.

Drawing upon Chomsky's terminology, Culler used in his Structuralist Poetics the term "literary competence" to describe the ability of readers to read texts as literature and to be able to interpret and judge them. For him, Structuralist poetics should not be concerned with interpretation as such but only with the competence that underlies that interpretation. In other words,

applying transformational rules. But unlike his predecessors. Prince showed interest in the reader as well as in the text.

In Prince's model of reading, the narrative flows from:



Of course, the "real reader" is extratextual while the others are inter-textual (112). Actually, Prince's "ideal reader" corresponds to Riffaterre's "superreader": both readers understand the text fully. The "real reader" is the one actually reading the work while the "virtual reader" is the one the author believes himself to be addressing.

Rejecting the algebraic reductions characteristic of Gerald Prince's method, Seymour Chatman revised the question of narration and came up with the following diagram:

Real author → Implied author → (Narrator) → (Narratee) → Implied reader → Real reader

While the "real author" is the actual historic individual who produced the text, the "implied author" is the governing consciousness of the work as a whole. Similarly, the "real reader" is the one who happens to be reading the text at a particular time. while the "implied reader" is the ideal reader of the text. Both the "implied author" and the "implied reader" are imaginary constructs (Rimmon - Kenan 86-88).

Unlike Propp and Gerimas who conceptualised character as function or actant, Chatman argued for characters as autonomous beings, with abiding traits. Futhermore, Chatman distinguished

more necessarily interchangeable and need not be always attributed to the same agent although they sometimes coincide in narrative texts.

With the advent of the later generation of structuralists, critical attention has been substantially diverted from the text – oriented approach of the early structuralists to a reader - oriented structuralism. To Genette and the later Barthes one may add Michael Riffaterre. Seymour Chatman, Gerald Prince, Robert Scholes, and Jonathan Culler, among several others. What distinguishes this group from the other group of early structuralists such as Propp, Greimas, Todorov, Jakobson, and early Barthes is the greater interest in reading and the reader in contrast with the greater attention given to text and system by the first generation of structuralists.

Riffaterre criticised Jakobsonion analysis for its evenhanded, indiscriminate treatment of all aspects of a text in its pursuit of parrallelism and contrast on the various linguistic levels. To account for the absurdities in the text, Riffaterre posited the "superreader" — an imaginary construct who possessed encyclopedic knowledge (197). In addition, Riffaterre insisted on the necessity of a criticism based on reader response or the informed reactions of sensitive readers. He also advocated a more significant role for historical context in structuralist criticism as well as giving due importance to close reading of individual.

Like texts early structuralists, Gerald Prince tried to develop a kind of generative-transformational grammar to account for the narrational elements and mechanisms of narrative. His main concern was to develop a science of narratology by establishing a finite set of rules of narrative which would enable the writer to compose new stories just as the grammar of a language enables the writer to compose new sentences. Accordingly, he devised kernel narratives from which new sequences could be produced by

event occurs in the story and the number of times it is narrated in the text (see Rimmon - Kenan 46).

Genette identifies and explains the main types of discrepancy between story - order and text - order and calls them "analepsis" (i.e. flashback or retrospection) and "prolepsis" (i.e. foreshadowing or anticipation). He describes events as analeptic or proleptic depending on the order an event happens in the story and the order in which it appears in the text. If events a, b, c appear in the order b, c, a then "a" is analeptic. If they appear in the order c, a, b then "c" would be proleptic. Regarding duration Genette discerns two forms of change: acceleration and deceleration. Acceleration is produced by devoting a short segment of the text to a long period of the story. Deceleration is produced by devoting a long segment of text to a short period of the story. Ellipsis (or omission) produces the maximum speed, where zero textual space corresponds to some story duration.

As for frequency, Genette is perhaps the first critic to treat this issue. Repetition - relations between story events and their narration in the text can take the following forms : (1) Narrating once what happened once, (2) narrating n times what happened n times, (3) narrating n times what happened once, and (4) narrating one time what happened n times (Narrative Discourse 114-116).

With regard to mood and voice Genette distinguishes between "perspective" or "focalization" and "voice", thus breaking the question of point - of - view in half, and in a very fruitful manner. Indeed, this distinction between "perspective" (who sees the action) and "voice" (who speaks the narrative) is Genette's most important contribution to narrative poetics. As Shlomith Rimmon - kenan observes: "Genette's treatment has the great advantage of dispelling the confusion between perspective and narration which often occurs when point of view or similar terms are used" (71). Thanks to Genette, speaking and seeing, narration and focalisation, are no

(the presentation of that story in a discourse), Genette identifies 3 levels of narrative discourse: "histoire", Recite, and narration. These correspond to "story", "text" and "narration" respectively. "Story" designates the events abstracted from the text and presented in their chronological order. "Text" is the spoken or written discourse concerned with telling. It is what we read or hear and not necessarily in its chronological order. "Narration" is the act or process of speaking or writing the text. It implies a fictional narrator transmitting a narrative to a fictional narratee. Simply, it is the way in which the story is presented. Gentte's distinction between "story" and "text" is roughly similar to the Russian formalists' distinction between fabula and sjuzet, or story and plot in Anglo - American traditional criticism. The only difference is that whereas for the formalists both "story" and "plot" are abstractions, for Genette only "story" is an abstraction; the "text" is real, the words on the page.

Apart from identifying these three dimensions of narrative. Genette discusses three different categories in the temporal organisation of the text, namely : order, duration, and frequency and two more categories concerned with "mood" and "voice". Under "tense" Genette considers the temporal relations between "story" and "text"; order, duration, and frequency. Order is concerned with the relation between the order of events in the "story", which is chronological, and the order of events in the text, which need not be. In other words, it would answer the question "when?" in terms like " first, second, third, etc. or before, after, then, last, etc. Duration concerns the relation between the duration of events in the story and the time taken to narrate them. It would answer the question "how long?" in terms of hours, days, months, years, from x till y, etc. The time taken by one may be shorter or longer than that taken by the other, or approximately similar. The third category concerns the relationship between the number of times an

reader to construct its meaning rather than consume it; it invites the reader to join in and be an active participant.

In the light of this view the classic text, i.e. the realistic text. is readable; we can get from the text a single, coherent meaningful system. The modern text is apt to be written. It invites its readers to an active participation in the production of meanings that are infinite and inexhaustible. The result is a plurality rather than the limitation of meanings in the so - called classic realistic text. By advocating this approach to literary texts, Barthes was moving from the realm of structuralism to that of post - structuralism or deconstruction, from the restricted codes of his structuralist approach to the freer zone of deconstruction with its endless diverging meanings. In effect, Barthes was actually undermining the structuralist approach he had been advocating so laboriously.

Gerard Genette is one of the best exponents of structuralist methodology on both the theoretical and the practical levels. Genette's starting point was the classical tradition of rhetoric. In his analysis in Figures I (1966) and Figures II (1969) he traces the rhetorical activity involved in the perception of the figures of speech in a text. Actually, a figure of speech is often shown to be the fundamental structural device of some texts.

Undoubtedly, Genette's study of rhetoric has contributed to its revival and its use as a way of discerning formal models while interpreting literary texts. As in other structuralist studies, it is the notions of system and binary oppositions that are important. Genette is also aware of how much the text depends on the reader's activity for its completion.

In his Figure III (1972), which was translated into English under the title Narrative Discourse (1980), Genette identifies and illustrates the basic constituents and techniques of narrative discourse. Developing the Russian formalists distinction between fabula (the story as it would have been enacted in reality and sujzet

codes belongs to the structuralists' attempt to make sense of a text by integrating its elements with each other, an integration which appeals to various models of coherence and naturalization.

Further objections to Barthes's segmentation of narrative texts have been made by David Lodge (1981) who writes:

> Tow further problems arise in applying this kind
> of appoach to realistic fiction. If we segment
> a text into its smallest units of information,
> how do we identify those which are functional
> on the basic narrative level, and what to do
> with those units (the majority) which are not?

However, Lodge credits Barthes with finding a solution to such problems by suggesting in his "Introduction to the Structural Analysis of Narrative" (1966) that narrative units can be classified as either "nuclei" or "catalysers" (19). Nuclei open or close narratives that are of direct consequence for the subsequent development of the narrative and cannot be deleted without altering the story. Catalysers, on the contrary, are fillers which fill up the space between the nuclei units and can be deleted without substantially affecting the narrative.

Barthes divided texts into two kinds: readerly and writerly. In a readerly text, he argued, the reader is rendered idle and can do little than accept or reject the text. In a writerly text, on the other hand, the reader has a contribution to make. The readerly text is often written in simple language and is full of details that render the reader a passive consumer. The writerly text, by contrast, forces the

(3) The connotative, or the semic code. This code provides the reader with models which enable him to collect semantic features that can be assimilated to define character. Barthes's discussion of this code sheds light on the activity of reading during which various details and themes are combined and interpreted so as to define character when they organize themselves around a particular proper name. As Barthes put it: "To read is to struggle to name; it is to make sentences of the text undergo a semantic transformation" (qut. in Culler : 236). In other words, when the reader succeeds in naming a series of themes a pattern is established and a character is formed.

(4) The cultural, or the referential code. Under this code Barthes groups the system of knowledge, conventions and values invoked by a text.

(5) The symbolic code. This heading refers to the idea or ideas around which the work is constructed. In "Sarrasine", this code is concerned with the great antithesis between nature and culture, life and death. Such concepts are said to be symbolically connected.

Various objections and criticisms have been made about this selection of codes. "There is something too arbitrary, too personal, and too idiosyncratic about this method, " writes Robert Scholes (155). Leonard Jackson argues that " the exact status of the codes is very unclear " (154). Jonathan Culler also remarks that " the five codes isolated in S/Z do not seem exhaustive or sufficient" (203). But as Scholes cautions, it would be a mistake to reject Barthes's method out of hand just because of Barthes's arbitrariness and casualness" (155). Barthes's objective was to enlarge the level of analysis so as to come to grips with the materials and elements of actual texts by cutting across the traditional division of narrative texts into story, plot, character, setting, and theme. He was also trying to work out a principle of classification for the multiplicity of plots one is always confronted with. Indeed, Barthes's use of

In S/Z (1970) Barthes made an extensive analysis of Balzac's short story "Sarrasine" as a practical exercise in structuralist theory. Although Barthes called his work "textual analysis", it was partly structuralist and partly post-structuralist. Actually, Barthes was both advancing and subverting structuralist theory and practice. However, it is with the structuralist aspect that we are concerned in this paper.

Barthes's method of reading is to divide the text into its smallest functional units which he calls "lexies". A "lexie" is the minimal unit of reading, a stretch of the text isolated as having a specific function different from that of neighbouring stretches of text. Barthes divides Balzac's short story into 561 meaning-units or lexies. His movement is basically linear and involves a movement form the text, out to the world invoked by it. He recognizes five master codes in the text against which every significant aspect of it can be considered. The five codes are: (I) The proairetic code, or code of actions. Under this code, we can discuss every action or event in a story. Thus the narrative is divisible into sequences which are opened to be completed at the end. This code governs the reader's construction of the plot. The principles of chronology, causality, and contiguity can be used as natural models against which the events can be interpreted. The proairetic code is prospective in the sense that it is concerned with suspense or curiosity or what makes the audience wonder what will happen next.

(2) The hermeneutic code, or code of puzzles. It involves a series of questions and answers, enigmas and solutions. Thus an enigma is isolated, posited, delayed, and finally resolved. Even more, the desire of the reader to know how in enigma is solved acts as a kind of structural principle. This code is, by contrast, retrospective, in the sense that it deals with the solution of some enigma proposed earlier in the text.

the second pair denies autochthonous origin of man while the second one affirms it.

Furthermore, Levi- Strauss's contribution to structuralist analysis poetry has already been explained in the foregoing discussion which deals with Jakobson's and Levi-Strauss's analysis of Baudelaire's "Les cha". There is no doubt that both in his approach to myth and in his analysis of poetry, Levi-Struss was influenced by the structural linguistics of Saussure and Roman Jakobson. As mentioned earlier, the kind of analysis provided in Jakobson's and Levi-Strauss's essay on Baudelaire's poetry has set a model for structuralist analysis.

By far, the most controversial figure in structuralist poetics has been Roland Barthes, who has contributed to the development of structuralism as much as he did to its decadence. As Robert Scholes. describes him: "He is an essentially unsystematic writer who loves system, a structuralist who dislikes structure" (148).

Taking linguistics not only as a source of inspiration but also a methodological model, Barthes shared in the 1960s the structuralist ambition to found a "science" of criticism. To achieve this end. Barthes tried to apply linguistic concepts to individual literary works and literature as a whole. Following in the footsteps of the early structuralists, Barthes spoke of the literary work as a system whose elements are defined by their relations to one another. Such relations can be seen on both the syntagmatic and the paradigmatic level. Accordingly, literary texts and literature as a whole are seen as a system of signs. If a writer's work can be approached as a system then it becomes appropriate, as Barthes does in his anyalysis of Racin tragedy, to look for the "centre" of that system. To analyse a literary system is for Barthes to determine the minimal functional elements and see how they combine to make a complete whole.

A similar objection to Jakobsonion analysis has been voiced by Roger Fowler in his essay " Language and the Reader: Shakespeare's Sonnet 73". After explaining his objections, Fowler posits his own linguistic analysis of Shakespeare's Sonnet 73. (79 - 122).

However, there is no doubt that Jakobson's theory sheds light on modern poetics. It emphasizes the "poeticalness" of poetry and the "literariness" of all literary texts besides drawing our attention to the principles of structuration in each genre. Furthermore. it underlines the importance of repetitions, parallels, and antitheses in the interpretation of poetry. Such a realization prompts a closer scrutiny and may encourage further interpretation. Following this kind of analysis, we are urged to analyze the various kinds of categories and patterns on all the linguistic levels which can link the stanzas of a poem in a variety of combinations.

Before moving on to Roland Barthes, let us have a brief look at Levi - Strauss's contribution to structuralist analysis. For Levi-Strauss, the unit for analysis is not the tale but the myth. His "mytheme" (usually a sentence) roughly corresponds to Propp's "function". What we are interested in when dealing with the Straussian method is his use of binary oppositions resulting in the four- term homology which became central in further structuralist analysis. For Leivi-strauss, the structure which underlies every myth is that of a four - term homology, correlating one pair of opposed themes with another. This relationsnip can be expressed in the following semiotic model: A:B :: C : D (A is to B what C is to D). Thus in the Oedipus myth, he produces the following formula: the overrating of blood relations is to the underrating of blood relations as the attempt to escape autochthony is to the impossibility of succeeding in it. The first unit of the first pair emphasizes relations in which kinship ties are very close; the second unit, by contrast, emphasizes relation which kinship ties are violated by fratricide or parricide. Correspondingly, the first unit of

Baudelaire". In that essay, the authors embarked on a close analysis of the patterns of contrast and parallelism on the levels of phonology, morphology, syntax, semantics, rhetoric, theme, tone, and stanza structure to the neglect of biography, literary, and cultural history, and the reader's response. The basis of Jakobsonian analysis is that a poem consists of a set of linguistically - based frameworks, structures, or matrices. Many things are used as a basis of organization: rhyme distribution, grammatical categories, sentence structure, syntactic parallelism, verb tenses, identical phonemes, etc. Similar units are isolated and set in opposition to each other until some connections are established and an organizational order emerges. Binary oppositions are utilized and the tension between their symmetrical and dissymetrical elements provides the structural basis of the entire composition.

This structuralist analysis assumes maximum systematization of all elements at all levels throughout the text. It also makes ample use of binary oppositions as a major structural device. Such contrasted pairs as singular/ plural, short/ long, masculine/ feminine, outer/ inner, odd/ even, anterior/ posterior, centre/ marginal abound in this analytic system. The aim is to discover a text's structural potential. At the end of their analysis, the authors find that the fundamental contrast is female - sensuality/ male- logic. The text is not related to anything other than itself.

This brief sketch of Jakobson's and Levi-Strauuss's controversial article may serve as an example of structuralist analysis of poetic texts. But what is the point of this kind of approach whose main concern is the listing of various symmetries and binary oppositions, regardless of their relative significance? This question has been raised and challenged by several critics including Jonathan Culler and Michael Riffaterre. (Structuralist Poetics): 63: poetic Structure: 197).

move according to relationships of similarity or of contiguity, i.e., a metaphoric or a metonymic thought process. We may also find that a writer composes his work through a combination of metaphorical and metonymical strategies with one of them often predominant. Jakobson argues that in literary history either metaphor or metonymy was predominant. According to him, the metaphoric process abounds in romanticism and symbolism, while metonymy is predominant in the realistic trend.

Jakobson's ideas reveal great insights about the nature of the creative process and the distinction between the language of poetry and that of prose. Following the principle of selection, a writer selects a word, for example, and rejects its antonym or synonym. Following the paths of contiguity, the author moves from one element of the text to another, from plot to characters, to point of view, to setting, etc, back and forth in space and time. By and large, Jakobson's view challenge the traditional view that prose is unadorned language, while poetry is ornamented language. Prose fiction, he shows, can no longer be regarded as being broadly non-figurative. The fact is that if prose avoids using metaphor, it does not avoid using metonymy.

Furthermore, Jakobson's discussion of verbal communication and the factors involved in it, namely, addresser, context, message, contact, code, and addressee has been frequently taken up by literary structuralists. In addition, his identification of the six functions of verbal communication which include the emotive, conative, poetic, referential, phatic, and metalingual has been utilized to differentiate between several language functions. For example, epic poetry is said to employ the referential function as well as the poetic function, and lyric poetry activates the emotive function along with the poetic (Linguistics and poetics: 35-39).

The best exponent of Jakobson's method of analysis is the essay co-authored with Levi-Strauss entitled "Les chats de charles

formulation is based on the system of succession and that is not enough. In his view, no narrative can dispense with the principle of transformation: "Ordinarily, even the simplest, least elaborate narrative puts the two principles into action simultaneously" (30). Todorov also speaks of different forms of transformation such as the "transformation of negation", the "transformation of mode", and the transformation of intention (30-31). To give an example, one would say that there is a transformation in Dickens's Great Expectations from Pipp's state of ignorance at the beginning of the novel to his state of knowledge or less ignorance at the end.

Before we move on to other structuralists who have devoted most of their work to the study of narrative fiction, we should go back to Roman Jakobson whose role in the development of structuralist poetics has been very crucial. There is no doubt that Jakobson is the true founder of modern linguistic poetics which later formed the basis of literary structuralism. Using the paradigmatic and syntagmatic aspects of language structure as viewed by de Saussure, Jakobson postulated in his essay entitled "Two Aspects of Language and Two Types of Aphasic Disturbances" the famous metaphor/metonymy opposition. Metaphor is related to substitution on the paradigmatic axis; metonymy is related to movement along the syntagmatic chain. In other words, metaphor and metonymy correspond to the two principles of similarity (selection) and contiguity (combination) respectively. Jakobson asserted that all language forms involve two processes : selection and combination. Thus the constituent elements of a text are first selected and then combined to make a whole. Metaphor (selection) and metonymy (combination) become two mental functions involved in the formation of language structures. Jakobson adds that metaphor predominates in poetry while metonymy is prevalent in prose discourse.

The way in which these two aspects of language are used is an important feature of a writer's style. In literary works, the text may

the style of Greimas as follows: loving is to quarrelling as stroking a cat to reading a book, a narrative transformation of the opposition between joy and ennui " (32). Using the four- term homology of Greimas, Lodge comes up with the following model:

Loving (Joy): uarrelling (Ennui): : Stroking a cat (Non-joy. a giving but not receiving of pleasure) : reading a book (Non - ennui). (32).

Todorov has extended Propp's and Greimas's methodologies. His work on Boccaccio's Decameron (1969) has become a kind of model for other structuralist studies. Todorov starts by assuming a universal grammar of narrative. He then divides any narrative into its constituent elements as follows:

1- Parts of speech: a. the proper noun (or character).

b. The verb (or action).

c. The adjective (or attribute).

2-Proposition: (structurally equivalent to a sentence in a language).

3-Sequence: (a complete system of propositions or several sentences).

4-Story: (the story as an individual unit). A story consists of various sequences. (Hawkes 97).

Like Greimas, Todorov argues that the number of functions as produced by Propp is too much and should be reduced. According to him, a typical tale would include five obligatory elements. namely: the opening situation of equilibrium, the degradation of the situation. The state of disequilibrium, the search and the recovery of the lost object, and the re-establishment of the initial equilibrium (29).

Todorov maintains that there are two main principles of narrative: succession and transformation (30). He believes that Propp's

or Opponent. All actants can be fitted into these 3 sets of binary oppositions. Several characters may perform the function of one actant, or one character may combine the functions of two actants. The actant is also involved in doing things which may be classified as: (1) performative, involving tests, struggles, etc., (2) contractual, concerned with the establishment and breaking of contracts, and (3) disjunctional, implying departure and return. These kinds of actions determine the different kinds of plot structure in narrative. Finally, all concepts are semantically defined by a binary relationship with their opposites or negatives, which may be represented by the basic semiotic model: A: B :: A: -B (A is to be as -A is to - B). All narrative, therefore, is seen as the transfarmation into actants and actions of a thematic four - term homology.

Greimas developed what he called "structural semantics" in which he treated narratives as if they were sentences and characters as "actants" that work as nouns: subjects or objects. A narrative sequence employs two actants whose relationship must be either oppositional or its negation. This relationship will generate fundamental actions (or plots) of disjunction and conjunction, separation and union, struggle and reconciliation, etc. The movement from one actant to another constitutes the essence of narrative.

To give an example, David Lodge's analysis of Hemingway's short story "Cat in the Rain" shows that this is a symmetrical story consisting of several binary oppositions such as husband and wife, manager and wife, maid and wife, husband and maid, etc. (26). It also reveals that the thematic core of the story is the opposition between nature and culture, joy and ennui (32). "In Greimas's terms", writes Lodge, "the wife is the subject of the story and the cat the object. The hotel - keeper and the maid enact the role of helper, and George is the opponent. The story is disjunctive (departure and return) and concerns the transfer of the cat to the wife" (24). Lodge concludes: " One could summarize this story in

sentences of that language (parole) as generated by that grammar. As a matter of fact, folktales do not constitute a closed corpus, and to the large number of the already existing tales a new large number can be added. In other: words, the grammar of this genre is capable of generating an infinite number of tales. Thus narrative grammar in this sense represents the ideal narrative competence and the individual tales stand for narrative performance.

However, this process can be limited. The fact is that each story of fairy tale represents a unique possibility from an infinite number of possibilities. The postulated narrative grammar should not, therefore, aim at generating unique works but would account for the fundamental rules governing the production of a certain literary genre. It is possible to discover the rules of a particular genre, and it is in this sense that structuralists speak of a grammar of narrative or a narrative grammar.

Greimas and Todorov poroposed transformation as basic to narratology or narrative grammar. In their analysis, a narrative sentence roughly corresponds to a sentence in linguistics. For example, just as a linguistic sentence is divided into NP + VP, the narrative sentence is divisible into subject and predicate, and narrative sentences combine to form narrative sequences which, in turn, combine to form larger units.

Propp classified the thirty-one functions he found in the Russian folktales into thirty-one segments. Accordingly, the narrative structure of a given tale can be represented by the sequence of functions which compose the tale. The other structuralists tried to reduce to a more manageable size the narrative functions which can be used to form a sequence of actions.

Like Propp, Greimas argued for a "grammar" of narrative. For him, all narrative consists of the transfer of a value from one "actant" to another. An actant performs a certain function in the story, which may be classified as Subject or Object, Sender or Receiver, Helper

Basing his conclusions on a detailed study of over one hundred Russian fairy tales, Propp found out that though the characters of a folktale are variable, their "functions" in the tales are constant and limited. He also concluded that all folktales are of one type in regard to their structure, that the number of "functions" never exceeds thirty-one, and that the spheres of action or the character roles are seven.

Propp used die term "function" for each action isolated. He claimed that the plot in all the tales he analyzed consists of functional units. The functions are too long to mention here but the roles are seven, namely: the villain, the donor, the helper, the sought -for person, the dispatcher, the hero, and the false hero. One character may play more than one of these roles, and one role may employ several characters.

Propp's main contribution to structuralist analysis is that it made critics look at plot - functions and character-roles with an eye for their interconnections. Moreover, his work became a point of departure for several structuralists such as A. J. Greimas and Tzvetan Todorov. By defining the basic structure of a master- tale with approximately 31 functions and 7 roles, Propp was able to construct a kind of grammar for the folktale which was later modified to extend its application to other forms of narrative. With Propp's work was established the basis of narratology.

With the works of Greimas and Todorov naratology began to adopt a transformational approach. Structuralists assumed that in the same way that a finite set of language rules can generate a theoretically infinite number of correct sentences, a grammar of narrative consisting of a set of narrative rules can generate a very large number of texts. For example, in the area of folktales we may find between the possible generative grammar of this genre and the individual tales produced the same kind of relationship that exists between the grammar (langue) of a language and the possible

Literary structuralism is a methodological movement concerned with studying literary texts as total systems or connected wholes. Since its emergence in the 1930s, structuralism has been trying to adopt the methods of linguistics, particularly structural linguistics developed in the early 1920s. Assuming that the linguistic description is technically systematic and comprehensive, some critics tried to utilize the techniques of linguistics as the best available methods of analysis. The most influential structuralist model of language was de Saussure's Course in General Linguistics (1916). Literary structuralists have been drawing upon de Saussure's concepts of binary oppositions such as langue and parole, diachronic and synchronic, syntagmatic and paradigmatic, signifier and signified, etc, in their endeavour to .make the study of literature as scientific as possible. As Robert Scholes observes: "By moving from the study of language to the study. Of literature, and seeking to define the principles of structuralism that operate not only through the individual works but through the relationships among, works over the whole field of literature, structuralism had tried-and is trying-to establish for literary studies a basis that is as scientific as possible" (10).

Taking their impetus from the linguistic studies of de Saussure, Roman Jakobsom and others, structuralists argued that particular works of literature are only utterances (items of parole) within a system of conventions corresponding to langue. Thus literary texts were viewed as structures that have their internal patterns of connection rather than as sets of isolated items.

The structuralist study of fiction begins with Vladimir Propp's pioneering work on the Russian fairy tale, Morphology of the Folktale (1928). Propp was a formalist, but he also represents the formalist position within literary structuralism. Propp's analysis of the folktale served as a point of departure for the structuralist analysis of plot.

Literary Texts in Structuralist Analysis

Dr. Tawfiq Yousef
English Department
Jordan University

Abstract

This paper deals with the ways that the application of the techniques and principles of structural linguistics to literary texts has affected critical analysis. Starting with de Saussure's insights about binary oppositions, it traces the development of structural analysis from Propp, Todorov, and Greimas, passing through Jakobson, Strauss and Barthes until it finally culmimates in the contributions of the more recent French, British and American structuralists. To enhance the theoretical dimension, several literary works to which the techniques of structural analysis have been applied are referred to in some detail. The paper concludes with a general evaluation of the achievements, drawbacks and prospects of the structuralist approach and its relationship to poststructuralism.

Omayyad Kufic inscription from Mihna-al- Karak

Dr. Juma M. Kryim & Dr. Sultan A. Al-Ma'ani
Faculty of Letters – Department of
Mu'tah University

Abstract

This paper intends to present a historical and analytical study of an early Kufic inscription found in the village of Mihna in the southern part of Jordan.

This inscription is very important for a number of reasonse:

1. ***It's the largest Kufic funeral inscription found in the southern part of Bilad- Ashsham.***
2. ***The importance of it's location, where the battle of Mu'tah occurred.***
3. ***The site used to be a strategic location between the Islamic religious center, Al-Hijaz, and the Islamic political center, Damascus.***
4. ***It is the first document that mentioned the name of an Omayyad prince, 'Uthman bn Khalid bn 'Abd-el-Malik bn al-Harith. This prince was a son of al-Madina governor, in the reign of Caliph Hisham bn 'Abd-el-Malik (114-119 H.).***

For the paper in Arabic language see the pages(٢٣٩ – ٢٨٦)

The second questionnaire was applied on members of the teaching staff who teach Arabic for the non-specialist at Damascus University both at the faculties of sciences and humanities. 48 of the questionnaire was applied on 100% of the sample and the response was 81%.
The theoretical context of study touched upon the importance of Arabic in teaching as well as the situation of Arabic at the Faculty of Education and the aspired objectives sought in teaching Arabic for the non-specialist along with reviewing the most important results of previous studies pertinent to the research. The most important recommendations are to continue teaching of Arabic to University students after having made certain modifications to decide curricula, developing its methodology and expanding in the usage of modern educational technologies with its multi activities
The researcher has put forward a number of suggestions such as: A constant contact between the teacher and his students holding meetings and frequent symposiums through out the academic year to overcome difficulties and take points of weakness, some of which might be ascribed to pre-university stage and also to provide most sophisticated educational technologies at the Faculty of Education. The researcher also put forward the suggestion to prepare the educationally qualified teaching cadres which are capable of developing methodologies to meet the tasks of teaching and its duties during the University stage. Finally, I propose conducting special courses for those students who are week in language which aim at redeeming the shortcomings and treating such weakness in an objective and scientific way and by using computer as well as electronic communication networks. *

For the paper in Arabic language see the pages (١٨٧–٢٢٨)

The teaching of Arabic for the non-specialist: reality and ambition

An evaluation study of last year students at the faculties of sciences and humanities at Damascus University

Dr. Ahmad Ali Kanaan
Faculty of Education
Damascus University

Abstract

This research aims at standing at the situation of Arabic at the Faculty of Education of Damascus University; it endeavors to determine the attitudes of students of Faculty of Education towards the course of "Arabic" to the non-specialist 13 years after having been decided and applied whether in respect of objectives, curricula, methodology, techniques and activities etc.. The research aims to detect the problems which the students complain about, and which usually lead to their weakness in language. Such detection would facilitate method of handling and suggest expedient solutions thereof.

In order to achieves objective of the research; the researcher prepared a questionnaire which a group of colleagues at the Dept. of Curricula & Pedagogy and Education of Faculty of Education and Department of Arabic at the Faculty of Letters of Damascus University have given their Judgment on it Coefficient of reliability was 94% for students' questionnaire and 96% for Teachers, questionnaire. The first questionnaire was applied on last year undergraduate students (4th or 5th year) who study the Arabic course for four or five and included. Faculties of sciences and humanities at Damascus University with the exception of Dept. of Arabic language. 1000 questionnaires were applied on 10% of the sample. The response to the questionnaires' was 92.7%. The students' questionnaire was applied on students of the Diploma for educational qualification holders of bachelors who have recently graduated from their 15 specialization's. 100 questionnaires were applied on a sample of 22.8% 8. The response to the questionnaires was 86%.

In sample II, significant differences were found between groups in the total score and in the subscores of study and vocational choice problems. No significant differences were found in the other subscores. The effect size was small or below medium in all areas except for study problems it was above medium.

For the paper in Arabic language see the pages (١٦١-١٨٦)

Efficiency of Stress Inoculation Training in the Reduction of Problems

Dr. Nazih Hamdi
Faculty of Educational Sciences
Jordan University

Abstract

The purpose of this study was to investigate the efficiency of stress inoculation training in reducing problems among two samples of female students. The first sample consisted of two 8th grade classes randomly assigned to experimental and control groups with 28 students in each. The second sample consisted of two 9th grade classes randomly assigned to experimental (n = 40) and control (n = 38) groups. Students in the experimental groups were provided in their classes with stress inoculation training .The program consisted of 5 sessions for the first sample and 3 sessions for the second sample. A 50 - item problem check-list was administered to the participants at the end of the program. The check-list leads to a total score and six subscores for the problem areas of physical, study, emotional, social, family, and vocational choice.

A (t) test was conducted to examine differences with significance in the two samples, and the Omega Squared test was calculated for effect size. In sample I, significant differences were found between the experimental and the control groups, in the total score and in all subscores, except for physical problems of the problem check-list. The effect size was small for physical problems, medium for emotional and social problems, almost large for study, family problems, and total score; and large for problems of vocational choice.

s metaphysical Truth Possible, According To Ibn Khaldūn?

Dr. Zahid Rousan
Department of Sociology
Faculty of Arts
Yarmouk University

Abstract

In this study an attempt is made to explain the limits of rational knowledge according to Ibn Khaldun, and, in consequence, the inadequacy of human mind for dealing with theological matters. It is possible that this conception of mind is what motivated Ibn Khaldun to concentrate on historical and social matters only, thereby expressing his criticism of the metaphysical position adopt by Greek and Islamic philosophers such as Aristotle, Al-Farabi, and Avicenna.

he paper in Arabic language see the pages (١٣٧-١٦٠)

phenomena, and which tries to discover their causes through the interpretation of social factors by the generalizations and laws which have been tested and validated.

For the paper in Arabic language see the pages (١٠٣-١٣٦)

attached and then to explain it to foresee its track in the future.

Our "Epistemology study", that is to say the critical study of "scientific knowledge" and its basis and results, has led us to the basis of the human sciences, among other sciences to assure that the basic element to produce the social knowledge, taking Into consideration the specialty of social phenomena which construct the ability to study these sciences if we avoid the specialty of this social phenomena, and look at it as if it were a common thing in nature that would be an obstacle to produce the scientific knowledge. On the other hand, so if we try to enlarge this specialty to say that the human phenomena is difficult in the scientific study, this will change the human sciences into more ideological and political device which serves only a special class of people.

Thus, in order to dispose of all opinions which doubtfully question the human science as a science, and in order to obtain an appropriate position among these sciences, those who work among the frame of these sciences have to overcome the difficulties which can't be denied. No one denies the problem of the exactness of this information in these sciences, but to overcome these difficulties is not impossible if those people agree to combine the two sides of " how, and how much" to express this information which they deal with. On the other hand, to increase the rank of the human science, we have to work hard to put down the basis which produce data which is objectively characterized and concerned with both the researcher and his subject.

Concerning the generalization problem," we assure that it is not an impossible matter. The reason is that the social phenomena, although it will not be repeated in form, will be repeated in the core. This itself makes us realize what is general in the social phenomena. The ability to recognize the general aspect of the phenomena constitutes the basis of inductive generalization. The possibility of generalization helps us discover the statistical law which governs the phenomena under investigation and it also paves the way to scientific interpretation which does not ignore the historical factors which constitute the

The status of the science of Humanities
An Epistemological View of its Problems

Dr. Yousef Break
Department of Sociology
Faculty of Letters
Damascus University

Abstract

Although two centuries have nearly elapsed since the appearance of the human sciences, and although one century also has passed since those sciences have begun to go into different branches, independent in their specialization's and their different subjects, you find us ask the same old- new question to which we haven't found an exact answer yet, concerning the scientific track and the results they will reach to.
To be precise if we are to deal with this question, first of all we have to explain the idioms of our study; that's to say, the science that means the human activity of knowledge which is controlled by the course which aims to clarify the characteristics, relations, and laws to which the phenomena are attached and so to interpret it.
And so with the definite meaning of science we opposed all studies, which tried to name the "human sciences" with spiritual, moral, or descriptive sciences, which they are opposed to the biological sciences.
On the other hand, we haven't found an apposition between "the human sciences" and "the social sciences" on the grounds that the two idioms mean the same man in his society or the whole society.
So, "the human sciences" are the sciences which study society and its phenomena using suitable procedures and methods which aim at clarifying the characteristics, relations, and laws to which the social phenomena are

The classical Text and the New Learning: On of the messages of Abu. Al-Ala'la-Al-Maa'ari

Dr. Mai A. Yousif
Department of Arabic Language
Faculty of Letters
Yarmouk University

Abstract

This study deals with a classical prose Text-Reading and interpretation - according to the theory of "reception and aesthetics" which has appeared since the last three decades in the critical studies in Germany. The focus of this approach has shifted from the author of the Text to its receiver (decoder) who contributes through his / her perception to interpret the Text efficiently.

The researcher has tried to apply some concepts of the "reception theory" on one of Abu al - Ala' al - Ma'arri's Belle - Letters (AH 449) which includes many elements that draw the attention of the reader and motivates him/her to participate through reading and interpretation, then explore the ambiguous elements by using all possible clues such as cognitive, cultural, and personal background

For the paper in Arabic language see the pages (١٠١ _ ٦٥)

3- les différences essentielles ont paru entre deux moyenes: La lecture labiale et la lecture labiale attachee aux signes indiques de l articulation favoris la derniere.

For the paper in Arabic language see the pages (٩-٦٤)

La lecture labiale et signes indiqués de L articulation chez les sourds

Dr. khassan Abo fakher
Faculty of education
Damascus university

Resumé

Cette étude vise a reconnaitre la capacité des éléves a la lecture labiale á partire d' une liste linguistique conçue á ce but, et a reconnaitr L efficacite de l usage des signes indiques de l articulation comme un moyen d apprentisage utilisable parallele avec le moyen de labio - lecture chez les eleves de 5eme et de 6 eme primaire a l institut d education special pour les sourds a Damas.

Apres ouvert fait un examen de dictee et pris les donnees on les a traites statistiquement les resultats etaient:

1- La perception visuelle des paroles au moyen de la lecture labiale se differe selon les niveaux des materiels langagiers; les lettres et les syllabes etaient percues mieux que les mots (noms et verbes) ceux-ci etait a leur tour percus mieux que les phrases, les pourcentage etaient pour les eleves de de 5 eme: 40.8% lettres et syllabes 19% (mots), et perception nulle des phrases. Pour les eleves de 6 eme les pourcentages etaient de suite: 47.22%, 10.33%, and 1.66%.

2- La perception visuelle des paroles augmente a la lecture labiale utilisable parallelement aux signes indiques de l articulation aux niveaux des materiels: Les lettres et les syllabes etaient percue a un pourcentage de 77.46% en 5eme et 71.91% en 6 eme les motes etaient percus a un pourcentage de 61.83% en 5 eme et 52% en 6 eme et les phrases etaient percues a un pourcentage 54.99% en 5eme et 22.49% en 6 eme.

CONTENTS

DAMASCUS UNIVERSITY

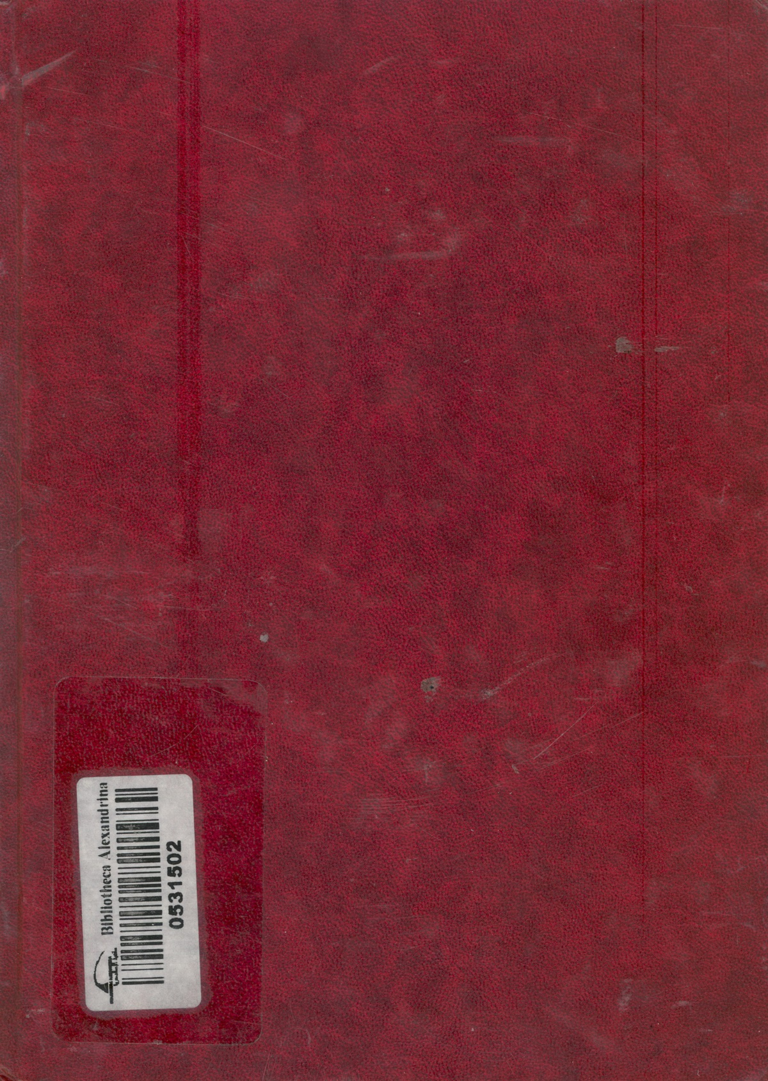
JOURNAL

FOR THE ARTS AND HUMAN AND EDUCATIONAL SCIENCES



A Refereed Research Journal

VOL. 15 – NO. 4- 1999


Bibliotheca Alexandrina
05331502